



## FONDO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EDUCACIÓN

*Departamento de Estudios y Desarrollo.  
División de Planificación y Presupuesto.  
Ministerio de Educación.*

---

**“El Conocimiento Profesional del profesorado de enseñanza media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente”.**

Investigador Principal: Carolina Guzmán Valenzuela

Investigadores Secundarios: Verónica Rodríguez

Francisco Imbernon Muñoz

Cecilia de la Cerda

Claudia Carrasco

Institución Adjudicataria: Universidad de Valparaíso

Proyecto FONIDE N°: **F320805 -2008**

Valparaíso, 1 de diciembre de 2009



**GOBIERNO DE CHILE**  
MINISTERIO DE EDUCACION

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo - DIPLAP.

Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: [fonide@mineduc.cl](mailto:fonide@mineduc.cl)

**INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:**

**Inicio del Proyecto:** diciembre 2008

**Término del Proyecto:** diciembre 2009

**Equipo Investigación:** Carolina Guzmán Valenzuela, Verónica Rodríguez, Francesc Imbernon, Cecilia de la Cerda y Claudia Carrasco

**Monto adjudicado por FONIDE:** 15.000.000

**Presupuesto total del proyecto:** 18.000.000

**Incorporación o no de enfoque de género:** no (aunque se ha hecho una aclaración al comienzo del informe)

**Comentaristas del proyecto:** Isidora Mena, Jorge Galaz.

*“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.*

**Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.**

Esta publicación está disponible en [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: [fonide@mineduc.cl](mailto:fonide@mineduc.cl)

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	5
2. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS .....	7
2.1. Paradigmas o programas de investigación sobre la enseñanza .....	7
2.2. El conocimiento profesional docente .....	8
2.2.1. Pensamiento del profesor .....	9
2.2.2. El Conocimiento Práctico del Profesor .....	11
2.2.3. El Conocimiento Base para la Enseñanza .....	13
2.2.4. El Conocimiento Profesional y el Profesor Experto .....	14
2.2.5. La adquisición y desarrollo del conocimiento experto .....	17
2.3. Conocimiento didáctico del contenido .....	19
2.3.1. Fuentes y proceso de desarrollo del Conocimiento Didáctico del Contenido .....	23
2.3.2. La investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido ....	24
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	26
3.1. Objetivo General .....	26
3.2. Objetivos Específicos .....	26
4. METODOLOGÍA .....	27
4.1. Participantes .....	29
4.2. Recogida de información .....	35
4.3. Criterios de Rigor Científico .....	37
4.4. Análisis de datos .....	38
5. RESULTADOS .....	39
5.1. Primer nivel de análisis: fragmentación de la información y emergencia de categorías de bajo nivel de inferencia .....	39
5.1.1. Los codes y sus definiciones .....	40
5.1.2. Los codes y sus frecuencias .....	48
5.4. Segundo nivel de análisis: agrupación de codes, sus relaciones, descripción e interpretación .....	66
6. INFORME DE RESULTADOS .....	70
6.1. Estructura del conocimiento profesional docente .....	70
6.2. Manifestaciones del Conocimiento Profesional Docente en sus ámbitos Didáctico y pedagógico de Profesores de Enseñanza Media de Liceos Focalizados como Prioritarios: las buenas prácticas pedagógicas:.....	96
6.2.1. Aspectos del Conocimiento Profesional Docente	

Asociados al ámbito Pedagógico.....	99
6.2.2. Aspectos del Conocimiento Profesional Docente	
Asociados al ámbito Didáctico.....	111
6.3. Procesos de Razonamiento Pedagógico que permiten a los	
Docentes transformar la materia en algo enseñable .....	131
6.3.1. Conocimiento Comprensivo y transformación	
del Conocimiento.....	132
6.3.2. La Enseñanza.....	140
6.3.3. Los Procesos Reflexivos que acompañan las prácticas	
docentes: la reflexión en y sobre la acción.....	155
6.4. Procesos de elaboración y asimilación del Conocimiento	
Didáctico del Contenido .....	159
6.4.1. Aprendizaje de su experiencia como estudiantes .....	159
6.4.2. Creencias docentes sobre la disciplina .....	160
6.4.3. Aprender desde la experiencia .....	165
7. DISCUSIÓN Y PROPUESTAS .....	172
7.1. Caracterización general del conocimiento profesional docente de	
profesores pertenecientes a liceos focalizados como prioritarios de la	
V región de Chile .....	172
7.1.1. Influencias en el desarrollo del conocimiento profesional docente ..	176
7.2. El conocimiento didáctico del contenido y sus manifestaciones .....	183
7.3. Orientaciones para las políticas públicas y los procesos de formación	
inicial y permanente del profesorado de enseñanza media .....	188
8. BIBLIOGRAFÍA .....	194
9. ANEXOS .....	201
Anexo 1: Ficha liceo A-2 de Cabildo .....	201
Anexo 2: Ficha liceo A 37 de Limache .....	204
Anexo 3: Ficha liceo Pedro de Valdivia de la Calera .....	207
Anexo 4: Ficha liceo Técnico Profesional de Minería .....	209
Anexo 5: Carta de presentación del proyecto a Liceos y Presentación en	
formato Power Point del proyecto a los liceos .....	212
Anexo 6: Encuesta preliminar a docentes .....	218
Anexo 7: Encuesta definitiva a docentes .....	219
Anexo 8: Matriz vaciado encuestas docentes Liceo A-2 de Cabildo .....	221
Anexo 9: Matriz vaciado encuestas docentes Liceo Pedro de Valdivia de	
La Calera .....	228

Anexo 10: Encuesta a estudiantes .....	236
Anexo 11: Matriz vaciado encuestas estudiantes Liceo A-2 de Cabildo .....	237
Anexo 12: Matriz vaciado encuestas estudiantes Liceo Pedro de Valdivia de La Calera .....	255
Anexo 13: Cuestionario docente .....	297
Anexo 14: Relación de estudiantes y docentes que participaron como observadores y estudiantes de apoyo .....	299
Anexo 15: Pauta de observación de docentes .....	300
Anexo 16: Guión entrevistas a docentes .....	301
Anexo 17: Guión grupos – focales con estudiantes .....	303

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como finalidad analizar cómo se adquiere y manifiesta aquel conocimiento profesional que habilita a los docentes de Enseñanza Media de Liceos Prioritarios para llevar a cabo prácticas pedagógicas consideradas como expertas o virtuosas. Para ello, nos centraremos en el constructo denominado “Conocimiento Didáctico del Contenido”, el cual permite al docente promover un aprendizaje con sentido en los estudiantes<sup>1</sup>.

Esta investigación aborda uno de los cuatro ámbitos programáticos de la Reforma Educacional chilena, específicamente el relativo al fortalecimiento de la profesión docente, línea que incorpora elementos tanto de normativa laboral como de enriquecimiento de la formación inicial y perfeccionamiento en nuevos programas del Ministerio de Educación, pasantías y becas en el extranjero y premios a la excelencia docente. En este sentido, uno de los énfasis de la política pública está puesto en el rol docente desde un carácter profesional, sin embargo, tal como se señala en el informe de Educación para Todos de Chile año 2000, es necesario construir un concepto compartido de profesionalismo docente como elemento fundamental en el proceso de modernización de la educación.

Así, consideramos fundamental conocer qué elementos constituyen o forman parte de la elaboración del conocimiento profesional docente que favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes, ya que ello contribuye tanto a la calidad educativa como a la contextualización de los programas de perfeccionamiento docente y de formación inicial desarrollados a nivel nacional. A este respecto, es importante destacar que actualmente se cuenta con el Marco de la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003, [http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=18&id\\_seccion=2104&id\\_contenido=5814](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=18&id_seccion=2104&id_contenido=5814)) que proporciona los indicadores que se consideran básicos en el ejercicio docente y que además forman parte de su evaluación de desempeño (tales como, preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, responsabilidades docentes y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes); sin embargo, interesa también conocer el proceso de construcción del conocimiento didáctico del contenido desde la misma práctica de la enseñanza, lo que vendría a complementar información ya desarrollada pero desde una perspectiva de proceso y contextualizada en espacios educativos de alta complejidad.

Lo anterior cobra relevancia en la medida que el eje central de la Reforma en curso y la política pública en educación es el logro de la calidad y equidad en el sistema escolar, de modo que sea posible disminuir la brecha entre los quintiles más ricos y más pobres respecto al logro de resultados de aprendizaje. Este punto tiene especial relevancia en el nivel de enseñanza media en establecimientos de dependencia municipal, ya que allí se operacionalizan esos conceptos al tener que considerar la influencia de variables psicosociales y culturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo valor la información respecto a la retención y atención a la

---

<sup>1</sup> Para evitar dificultades en la lectura de este informe y como una forma de simplificar su redacción, cuando hablamos de “los jóvenes”, nos referimos tanto al colectivo masculino como femenino de estudiantes; lo mismo sucede cuando hagamos alusión a “los profesores”, “los docentes”, “los jóvenes”, etc.

diversidad, como necesidades esenciales del nivel. Lo anterior, considerando que la obligatoriedad de la educación hasta 4° año de Enseñanza Media, ha motivado no sólo iniciativas para aumentar la cobertura educativa, sino que ha obligado a la autoridad pública a ocuparse primordialmente de la calidad de la educación en estos contextos. Éste y otros temas, se han abordado desde la política de focalización mediante diversos programas de mejoramiento, siendo uno de ellos el de Liceos Prioritarios, que se encuentra en ejecución desde el segundo semestre del año 2006. Los liceos que han sido incorporados a dicho programa se consideran para la presente investigación centros educativos, respecto a los cuales se estima relevante dar cuenta de las buenas prácticas docentes y profundizar en su análisis.

Asimismo, cabe señalar que resulta fundamental para las políticas públicas en educación, indagar en los procesos de construcción del ejercicio competente de la enseñanza en contextos escolares considerados de alta complejidad, desde el mismo sujeto a cargo de ello, es decir el docente, y desde quien también participa activamente de este proceso: los estudiantes. A partir de aquí será posible contribuir con orientaciones a la formación inicial y continua del docente de enseñanza media, con el fin de avanzar en el fortalecimiento de la profesión docente, estableciendo lineamientos construidos sobre la base de las propias fortalezas de los espacios educativos de alta complejidad.

Para efectos de este informe, en un primer momento abordaremos los referentes teóricos que sustentan esta investigación y que guardan relación con las teorías sobre el conocimiento profesional docente, haciendo especial énfasis en el constructo “Conocimiento Didáctico del Contenido” propuesto por Shulman (1986). A continuación haremos alusión a los objetivos de la investigación y las preguntas que guían su puesta en marcha y daremos cuenta del tipo de metodología que hemos utilizado para llevar a cabo el estudio – metodología de corte fenomenológico-cualitativa- la cual es concordante con nuestra manera de concebir los procesos educativos, asumiéndolos como situados, a la vez que construidos socialmente. El siguiente apartado corresponde a los resultados, capítulo amplio que, además de detallar el proceso de análisis de los datos, incluye el análisis de los datos recogidos. Para acabar, planteamos las principales conclusiones de este estudio, su impacto en las políticas públicas así como también proponemos algunas orientaciones para la formación inicial y permanente del profesorado de Enseñanza Media.

## 2. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS

Aproximarse a los procesos de enseñanza no es una tarea fácil debido a la gran cantidad de enfoques teóricos que coexisten (Angulo Rasco, 1999) y la pluralidad de aproximaciones metodológicas al fenómeno de la enseñanza (Clark, 1985). Nuestra intención en este apartado es dar cuenta de manera general de los principales programas de investigación sobre la enseñanza para luego profundizar en el concepto de Conocimiento Profesional Docente y las diferentes aproximaciones teóricas que lo abordan y que resultan de especial relevancia para esta investigación. Finalizaremos con un apartado especial relativo al constructor “Conocimiento Didáctico del Contenido”, foco de interés para este estudio.

### 2.1. Paradigmas o programas de investigación sobre la enseñanza

En este apartado damos a conocer los principales modelos, paradigmas (Carter, 1990; Montero, 1992, 2001; Pérez, 1994; Fenstermacher, 1994; Angulo Rasco, 1999) o programas de investigación, en palabras de Shulman (1997), en torno a la enseñanza. Para este último autor, un programa de investigación estará más centrado en ciertas variables, procesos o actores educativos que en otros y, de acuerdo a esta elección y perspectiva de investigación, se dará a luz a programas que pueden resultar radicalmente distintos. La elección de un programa u otro, se vería impulsada según las variantes disciplinares, y se basarían en ideologías políticas educativas y concepciones de la ciencia (Shulman, 1997). Por tanto, concordamos con Angulo Rasco (1999) quien señala que un programa de investigación se centra en unos supuestos ontológicos y epistemológicos sobre la realidad que estudia, dejando de lado o excluyendo supuestos que pueden ser asumidos por programas paralelos y por consiguiente desarrolla diferentes dispositivos metodológicos para su estudio. De ahí entonces, que los diversos géneros o programas de investigación acerca de la enseñanza puedan parecer incluso diametralmente opuestos.

Una de las propuestas más completas al respecto es la realizada por Pérez Gómez (1989) quien distingue cuatro paradigmas de investigación sobre la enseñanza: *presagio-producto*; *proceso-producto*, *mediacional* y *ecológico*, que describiremos brevemente a continuación.

- El Programa presagio-producto, es el primer modelo en abordar la investigación del profesorado, gozando de apogeo y vigencia durante las décadas de los cincuenta y sesenta. Parte del supuesto que la conducta del profesor es una consecuencia de su personalidad (Esteve, 1997); por tanto los estudios sobre la enseñanza eficaz se van a focalizar en una serie de rasgos que configuran la personalidad del profesor. Así, en un primer momento eran seleccionados los profesores considerados exitosos, se analizaba su personalidad y se distinguían aquellos rasgos que podían configurar un perfil de profesor efectivo. Este perfil único y útil para todos los contextos y grupos de estudiantes, consecuentemente, era utilizado para la selección de formadores y para predecir o presagiar la eficacia del futuro trabajo docente.
- El programa proceso-producto, también denominado de la eficacia docente, nace en los años 60 y ha sido uno de los modelos más productivos y extendidos en el área educativa. Este modelo se ha caracterizado por distinguir variables en el comportamiento observable del profesor (variable independiente) para explicar el rendimiento escolar (variable dependiente) (Pérez, 1994; Angulo Rasco, 1999; Montero, 2001). En otras palabras, privilegia una investigación de tipo explicativa y experimental. Pese a la gran incidencia de este programa en el ámbito de la investigación educativa, no ha estado exento de críticas entre ellas las relacionadas con problemas relativos a



la variable independiente, con la instrumentación, metodología y con la variable dependiente.

- El programa mediacional Este modelo surge ante la incapacidad del anterior para entregar respuestas satisfactorias a la hora de comprender el proceso de enseñanza –aprendizaje. Se centra en variables mediadoras relacionadas con el comportamiento del profesor o bien en el del estudiante (Pérez, 1994; Angulo Rasco, 1999). De manera general, en el primer caso se trata de analizar las formas en que el profesor planifica, implementa y evalúa el aprendizaje en el aula (enseñanza preinstructiva, instructiva y posinstructiva); en el segundo caso, se investiga la manera en que el estudiante va construyendo el conocimiento, procesa la información recibida y utiliza estrategias cognitivas. Si bien en sus comienzos, las variables cognitivas fueron las preponderantes, también se incorporaron en el análisis – aunque, huelga decir, de manera secundaria - variables afectivas y sociales que influyen el proceso de aprendizaje.
- Frente al modelo anterior, el paradigma ecológico, señala la importancia de las variables contextuales en las mediaciones y las conductas que se producen en la enseñanza. El aula empieza a percibirse como un espacio vivo en el que el comportamiento y las respuestas de los sujetos participantes se encuentran mediatizados por una serie de determinantes ambientales propios del contexto en el que se produce la enseñanza. En la propuesta metodológica de Rockwell (1980) investigación educativa, un enfoque ecológico cultural propone poner especial énfasis en los nexos entre la educación formal y otros aspectos de la sociedad, sobre todo, en lo que la autora denomina como la estructura de oportunidades económicas. Por lo tanto, para la autora, una comprensión sobre el fenómeno educativo y las prácticas de enseñanza que en él se presentan, debe incluir la consideración de las fuerzas históricas y comunitarias relevantes, destacando la necesaria contextualización de la investigación educativa.

Tras la existencia de una amplia aceptación del modelo de eficacia docente, este modelo cayó en desuso y comenzó a conceptualizarse de una forma diferente la enseñanza (Pérez, 1994) bajo miradas que fusionaron y evolucionaron tomando en cuenta los modelos mediacionales y ecológicos. En este proceso tuvieron que ver la influencia de la psicología cognitiva y, según Fenstermacher (1994), las miradas interpretativas y la utilización de métodos de investigación etnográfica, enfoques que se decantaron por investigar qué y cómo conocen los docentes. Así, surge un nuevo programa de investigación denominado “conocimiento profesional docente” al que haremos alusión en el siguiente apartado.

## **2.2. El conocimiento profesional docente**

Al interior de este programa de investigación, existen perspectivas de corte más cognitivista, formalista y racionalista (Gallego, 1991) y otros de posiciones más fenomenológicas, centradas en el pensamiento y la acción docentes. Sin duda que esta distinción abre una brecha bastante amplia a la hora de conceptualizar e investigar el conocimiento docente y que nuevamente nos remite a la importante distinción epistemológica que, en palabras de Stenhouse (1987), implica investigar *sobre* el conocimiento docente y *desde* éste. La primera perspectiva señalada tiene la pretensión de describir y explicar estos conocimientos de manera de elaborar generalizaciones y teorías al respecto. La segunda perspectiva, privilegiando una orientación más interpretativa, intenta comprender el fenómeno educativo con el fin de orientar actuaciones prácticas posteriores, para su optimización.

El presente estudio se adscribe a una orientación más fenomenológica centrada en el pensamiento docente y, por esta razón, a continuación nos referiremos a cuatro enfoques que resultan relevantes para esta perspectiva. Todos ellos dan cuenta de los componentes “práctico” y “disciplinar” de la actividad docente y adoptan, como veremos, un valor sustancial en la construcción del conocimiento pedagógico por parte del profesor.

### **2.2.1. Pensamiento del profesor**

Dentro de este enfoque existe una vertiente muy influenciada por la Psicología Cognitivista y el modelo de procesamiento de la información. Así, para Calderhead (1988), la mente estaría constituida por estructuras mentales amplias (los esquemas) que incluyen un conocimiento prototípico acerca de situaciones concretas que facilitan su interpretación y repertorios de conducta *ad hoc* (guiones); también contienen un conocimiento procedimental que permite representar respuestas de tipo rutinario y enfrentarnos eficientemente a ellas. Este conocimiento puede ser más o menos implícito, no siempre es lógicamente coherente y se ve afectado por creencias y afectos. Para el caso de los profesores, estos almacenarían conocimiento acerca de situaciones didácticas que permitirían interpretarlas y actuar en ellas y que se modificaría y enriquecería a partir de la experiencia, lo que implicaría una adaptación de las rutinas de enseñanza.

De aquí se desprenden principalmente dos corrientes investigativas acerca del pensamiento docente (Contreras, 1985; Angulo Rasco, 1999): aquellas centradas en la planificación del profesor – pone su atención en el análisis de todo aquello que un docente realiza ya sea formal o informalmente con el fin de guiar y orientar su acción futura- y; las que depositan su interés en la toma de decisiones en el aula en base a juicios racionales y a un repertorio heurístico que involucra, por parte del docente, la consideración de diversos elementos muy complejos que influyen en el proceso de enseñar para el logro de un objetivo educativo (Contreras, 1985; Calderhead, 1988; Angulo Rasco, 1999; Medina, 2006).

Para autores como Angulo Rasco (1999) y Medina (2006), las investigaciones en la línea del pensamiento del profesor, han llegado a proponer que, como una manera de simplificar la realidad educativa y ante la imposibilidad de percibir y procesar la gran cantidad de estímulos que surgen en el aula, el profesor echa mano de ciertas rutinas de enseñanza, que se basan en objetivos y tomas de decisiones previas y que han dado un buen resultado en determinadas circunstancias educativas. Estas rutinas son especies de esquemas mentales organizados que surgen de la experiencia, a veces difíciles de cambiar, que permiten actuar rápida y eficazmente ante situaciones conocidas de antemano; estos guiones podrían ir modificándose y perfilándose en la medida que han dado paso o no a una toma de decisiones más o menos exitosa, basada sobre todo, en el comportamiento de los estudiantes.

Como todos los otros, el enfoque del pensamiento del profesor no ha estado exento de críticas. Algunas de ellas observan que son muchos los docentes quienes, a pesar de recibir indicios de que deben modificar su conducta, no lo hacen, por temor a perder el control de la clase y a la incertidumbre que el cambio involucra (Contreras, 1985). En el mismo sentido, Schön (1992, 1998), sugiere que a veces las situaciones presentan dilemas y ambigüedades tales, que no existe una sola solución aceptable y el docente

convive permanentemente con situaciones no resueltas y problemáticas. Adicionalmente, variadas investigaciones han demostrado que son pocos los profesores que actúan a partir de planificaciones apriorísticas, pues éstas no tienen en cuenta el dinamismo y la complejidad de la realidad educativa (Contreras, 1985); más bien, el docente planificaría de acuerdo a las actividades a realizar y los contenidos que éstas abordan. Por último, otra de las críticas que consideramos prudente abordar aquí, está referida a que este enfoque puede relacionarse con una perspectiva técnica de formación de profesores, en el sentido de pretender entrenar a los docentes en técnicas para la planificación, la toma de decisiones en el aula, etc., a través de fórmulas genéricas o simplistas.

Otra vertiente dentro de este enfoque, que resulta relevante para este estudio es aquella que se refiere a las teorías y creencias implícitas del docente y que se centra sobre todo en las creencias pedagógicas que afectan la enseñanza; el docente, se vería por tanto influenciado a la hora de enseñar, por las creencias y las interpretaciones que haga del comportamiento de los estudiantes y de los acontecimientos que se suceden al interior de la sala de clases. (Contreras, 1985; Putnam y Borko, 2000). A partir de esta idea, las investigaciones han propuesto una serie de constructos que intentan describir la conducta docente; entre los más destacados encontramos aquellos relativos a las perspectivas docentes, cosmovisiones, visiones, dilemas, metáforas, constructos personales, principios de enseñanza, etc. (Contreras, 1985; Gallego, 1991; Medina, Munby 1988), y que, en general, se refieren a las formas en que, de manera implícita o explícita, el docente representa, interpreta, decide y actúa en el mundo educativo.

Una de las principales conclusiones que puede extraerse de las diferentes vertientes del enfoque sobre el pensamiento del docente, guarda relación con el rol activo del docente a la hora de actuar en la sala de clases; esto significa que no es un sujeto cuyo comportamiento es producto sólo de estímulos ambientales o de rutinas mecánicas de comportamiento, sino que más bien, éste obedece a procesos cognitivos altamente complejos, que le permiten tomar decisiones frente a situaciones problemáticas y que dependen de la interacción en el aula. Existirá, eso sí, un matiz a la hora de explicar el comportamiento del profesor: algunas teorías se centrarán más en el procesamiento de la información en un momento dado y otras estarán más focalizadas en creencias, concepciones o constructos, que son idiosincrásicos y productos de una historia individual y social pasada y actual, que guían el pensamiento y el comportamiento.

Ahora bien, al igual que varios autores (Contreras, 1985; Calderhead, 1988; Schön, 1992, 1998; Angulo Rasco, 1999), recalamos que comprender una situación y saber qué hacer (conocimiento formal) no es suficiente para lograr una enseñanza adecuada; sucede también que este conocimiento muchas veces es implícito y se desarrolla más bien en la práctica que en la "mente" del docente. Es importante señalar, asimismo, que desde el enfoque del *pensamiento del profesor* se distingue el binomio pensamiento – acción docente y con ello se tiende a plantear una discutible discontinuidad entre el pensamiento y la acción (primero pienso, luego ejecuto), en especial si consideramos que no necesariamente una acción racional se sigue de un set de máximas y procedimientos, de un pensamiento propiamente racional (Grimmett

y MacKinnon, 1992)<sup>2</sup>. Por otra parte, difícilmente un modelo general, ideal y lógico de la actuación docente puede aplicarse a situaciones educativas singulares, complejas y novedosas, aspectos que aún no han sido estudiados en profundidad por este enfoque, así como también es sabido que esta actuación no sólo depende de cuestiones racionales, decisiones, creencias o cosmovisiones de un profesor, sino que, al mismo tiempo, la enseñanza se ve afectada por cuestiones contextuales, entre otras, la ética, los discursos de poder, los elementos institucionales y los valores.

### **2.2.2. El Conocimiento Práctico del Profesor**

Según la concepción práctica de la enseñanza, las situaciones educativas se producen en espacios comunicativos, indeterminados y ambiguos, en los que la interpretación del profesor que se enfrenta a situaciones conflictivas, no procede de un conocimiento objetivo ni dependiente de reglas o prescripciones derivadas tecnológicamente, sino de un conocimiento personal<sup>3</sup> (Elbaz, 1981) o práctico reflexivo (Schön, 1992), producto de la biografía y experiencias pasadas del docente, de sus conocimientos actuales y de su relación con la práctica (Carter, 1990). La enseñanza necesita modelos que capten la complejidad de la vida del aula, la imprevisibilidad de comportamientos, la usual ambigüedad y la necesidad de la acción inmediata, lo cual invalida cualquier modelo predeterminado de racionalidad técnica (Gimeno y Pérez, 1988).

El conocimiento práctico es un tipo de conocimiento que el profesor construye a partir de las situaciones de aula y de los conflictos y dilemas a los que se enfrenta en su trabajo cotidiano. El profesor resuelve los problemas seleccionando estrategias provisionales y comprobando su efecto en la práctica y, tras su valoración, introduce los ajustes necesarios (Villar Angulo, 1988).

Ahora bien, el carácter personal y frecuentemente tácito de este tipo de conocimiento dificulta su representación por medio de proposiciones, aspecto que contribuye a que el docente, en ocasiones, posea una concepción vaga o insegura de su práctica profesional (Elbaz, 1983). La misma complejidad de las estructuras del conocimiento de los profesores, caracterizado por contener elementos de naturaleza muy diversa (rutinas, concepciones y creencias, imágenes, etc.) y la dificultad de acceder a conocerlas, hace que se presente como un conocimiento difícil de verbalizar a través de unos esquemas formales y proposicionales. Al tratarse de un conocimiento personal e idiosincrásico, es difícil de enseñar aunque, como señala Pérez Gómez (1988), se puede aprender si se ayuda al docente a desarrollarlo de manera consciente.

Desde esta línea de investigación, predomina, por tanto, la concepción del docente como agente activo y autónomo en el proceso de desarrollo e implementación del

---

<sup>2</sup> Este aspecto fundamental será retomado cuando analicemos la perspectiva que aborda el conocimiento práctico – reflexivo.

<sup>3</sup> Conocimiento práctico, personal, local, relacional, situado, tácito, de oficio, serían algunos de los términos utilizados, como sinónimos, incluido en los diferentes enfoques de investigación sobre el conocimiento práctico.

currículum, un profesional con un conocimiento dinámico y cambiante, adquirido en relación con la práctica y usado para moldear dicha práctica.

De acuerdo a Pérez (1994), podemos distinguir al interior de este enfoque, dos líneas de investigación, una más *tradicional* y otra denominada *enfoque reflexivo sobre la práctica*. El *enfoque tradicional* concibe la enseñanza como la acumulación de saberes y destrezas desarrolladas por ensayo y error, que a lo largo de la historia, da lugar a una sabiduría práctica. Desde esta perspectiva se concibe al profesor como heredero de una profesión cuya práctica, consecuentemente, es no reflexiva, muy rutinizada, intuitiva, se desarrolla en el aula de forma aislada y es presa de las dinámicas institucionales. El conocimiento del docente sería entonces producto de unas exigencias y condiciones contextuales, tales como las de tipo económico, social o político, exigencias y condiciones que configuran a las escuelas de formación como el lugar en donde se prepara al aprendiz de maestro para aceptar la cultura profesional heredada. A nuestro parecer, habría muchas veces a la base de esta línea de investigación, una mirada conservadora, reproductiva y acrítica de la realidad que no se condice con la epistemología ni la línea interpretativa por nosotras elegida.

Nos inclinamos, en su lugar, por el *enfoque reflexivo sobre la práctica*, que se interesa por analizar y comprender la práctica en el aula y cómo el docente se enfrenta a situaciones inciertas, inesperadas, cómo utiliza o modifica rutinas, hipótesis de trabajo, técnicas y metodologías para enfrentarlas. El foco de análisis aquí está puesto en el conocimiento práctico que para (Montero, 2001) “*es aquel que los profesores extraen de su interpretación de las situaciones del aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo*” (p. 64); por tanto es un conocimiento estrechamente relacionado con la acción (Calderhead, 1988). Desde esta perspectiva, las situaciones complejas a las que se enfrenta el profesor no pueden ser definidas a priori de manera estándar, sino que más bien, son singulares, específicas de un contexto institucional, social y cultural. Consecuentemente, el foco de esta línea investigativa se centrará en la finalidad esencialmente práctica del conocimiento y en el mejoramiento de la profesionalidad docente más que el planteamiento de algún marco teórico de la práctica de los profesores (Porlán, 1997).

En este escenario, son varios los autores que han destacado por sus aportes, entre ellos Fenstermacher (1994), Schön (1992; 1998) y Zeichner (1993) cuyos planteamientos se encuentran a la base de la conceptualización del profesor como un profesional práctico y reflexivo, un “profesor investigador”. De especial relevancia es la propuesta de Schön quien plantea que un práctico no resuelve problemas genéricos y objetivos, aplicando máximas provenientes de un conocimiento disciplinar que son enseñadas en las escuelas profesionales y en las universidades. Más bien, los problemas son singulares, dependientes de la situación en la que surgen y por tanto, lo que primero que se hace es plantear principios explicativos tentativos acerca de estos; o en otras palabras, se hace una construcción del problema para comprenderlo y desde allí, abordarlo, sin estar seguro de que esta lectura sea la única y correcta. Esta construcción se basa la mayoría de las veces en un conocimiento de tipo implícito, que ha sido generado en situaciones similares pasadas y asimiladas desde ciertos marcos interpretativos, pero que no dan una respuesta estándar a esta nueva situación problemática, que es incierta. Es así como el práctico va probando mientras actúa, sus hipótesis y a partir de los resultados obtenidos y de manera concordante, va modificando su acción y también su comprensión y conocimiento del problema. El mencionado autor propone una “epistemología de la práctica” que distingue por un lado, el conocimiento en la acción (juicios, decisiones y acciones eficientes que

realizamos espontáneamente y de manera no consciente que guían la acción en el momento) y por otro, la reflexión en y sobre la acción (surge cuando el profesional se enfrenta a una situación nueva e inesperada y redefine las estrategias a utilizar en el futuro)

Desde esta concepción, el conocimiento y la reflexión no son propiedades exclusivas de los centros universitarios o de investigación y desarrollo. Asimismo, el profesor hoy en día no es alguien que “consume” estas investigaciones y luego las aplica, sino más bien un profesional que debe desempeñar un rol activo en la formulación de sus objetivos, fines y medios de trabajo. Pierde relevancia desde esta perspectiva, entrenar a los docentes en técnicas estándares, reglas o máximas apriorísticas que sean aplicadas para obtener mejores resultados de aprendizaje, promoviéndose, en cambio, una formación que da mucha importancia al ejercicio profesional y a crear las condiciones para promover la capacidad para enfrentar situaciones dilemáticas, inciertas, que dependen de un contexto particular.

### **2.2.3. El Conocimiento Base para la Enseñanza**

En el año 1986, Lee Shulman llama la atención de investigadores y formadores de profesores al señalar que el enfoque cognitivo sobre el conocimiento docente había omitido el estudio de la comprensión del profesor acerca de la materia disciplinar y la manera en que la enseñaba y que justamente este tipo de conocimiento junto a otros constituirían el “conocimiento base para la enseñanza”. Se trata de una configuración de conocimiento específico, algunas veces de carácter tácito, basado en la experiencia y fuertemente vinculado con la acción, que integra diferentes formas de conocimiento, creencias y valores, todos ellos esenciales para el desarrollo de la experiencia profesional (Shulman, 1986).

Shulman (2005) explicita cuatro fuentes fundamentales para la adquisición y construcción del conocimiento base:

- 1) Formación académica en la disciplina de enseñanza a través de la bibliografía y los estudios acumulados en cada una de las disciplinas y el saber académico histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento en estos ámbitos de estudio.
- 2) Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado, es decir herramientas de oficio tales como los currículos, materiales diseñados para su correcta ejecución, organizaciones gremiales de profesores.
- 3) Literatura educativa especializada dedicada a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que aproxima al docente a métodos y técnicas de investigación en las áreas de docencia y ofrece los fundamentos normativos, filosóficos y éticos de la educación.
- 4) La sabiduría adquirida en la práctica, considerada como el elemento clave que orienta la práctica de los docentes y que sustenta la racionalización reflexiva sobre ella.

Una de las aportaciones más relevantes de Shulman y sus colaboradores (Wilson y Richert, 1987) al estudio del conocimiento profesional del profesorado guardan relación con las categorías que permiten describir la enseñanza de los profesores:

- **Conocimiento Pedagógico General:** conocimiento relacionado con los principios generales de enseñanza, teorías del aprendizaje y de la instrucción, teorías del desarrollo humano, historia y filosofía de la educación. Abarca también conocimiento sobre estrategias y técnicas didácticas, tales como aspectos relacionados con la planificación de la enseñanza, conocimiento general sobre los estudiantes, técnicas de gestión del aula y del centro.
- **Conocimiento de los estudiantes:** principios de aprendizaje y desarrollo que el profesor construye acerca de los estudiantes, conocimiento de las actitudes, intereses, motivaciones y preocupaciones de los estudiantes.
- **Conocimiento de los contextos educativos:** dimensión ecológica del conocimiento. Combina informaciones diversas así como aquellas sobre el contexto físico, el entorno familiar, las culturas que se dan en la comunidad o las limitaciones oficiales.
- **Conocimiento del currículo:** programas y materiales curriculares utilizados para la enseñanza.
- **Conocimiento de los fines educativos:** conocimiento de los propósitos, objetivos generales, valores educativos y sus significados históricos y filosóficos.
- **Conocimiento de la materia:** conocimiento de los contenidos de un área disciplinar: contenidos científicos, técnicos, artísticos o filosóficos y las posibles formas de organizar ese contenido.
- **Conocimiento de contenido pedagógico<sup>4</sup>:** dominio que poseen los docentes para transformar el contenido en representaciones didácticas posibilitadoras de la comprensión y aprendizaje de los estudiantes. Profundizaremos en este constructo de manera particular más adelante por ser de especial relevancia para esta investigación.

#### 2.2.4. El Conocimiento Profesional y el Profesor Experto

Lo visto hasta el momento nos sitúa en condiciones de afirmar que el desarrollo del conocimiento profesional es uno de los aspectos que define al profesor “experto”. Pero, cualquier caracterización del profesional experto requiere efectuar ciertas distinciones. Por un lado, es preciso definir tal figura evitando posturas tecnicistas que otorguen a la realidad del aula un efecto lineal e impliquen el establecimiento de una relación unívoca entre la actuación del docente y el desempeño del estudiantado. Por el otro, es necesario diferenciar entre el profesor “experimentado” y el profesor “experto” pues un profesor con mucha experiencia, no necesariamente es un profesor experto.

El interés por estudiar a los profesores expertos se ha caracterizado fundamentalmente por la necesidad de conocer los rasgos que definen a tal figura y cómo su práctica puede arrojar información relevante para la formación del profesorado. A grandes rasgos, el conocimiento del experto se ha estudiado desde diferentes enfoques teóricos aunque la perspectiva cognitivista ha tenido bastante desarrollo. Las investigaciones en esta línea (Berliner, 1988, Leinhardt y Greeno,

---

<sup>4</sup> El nombre como se conoce más comúnmente este conocimiento es “Conocimiento Didáctico del Contenido” (Marcelo, 1993)

1986; Marcelo, 1993) se han focalizado en “*el descubrimiento y selección de las características, funciones y propiedades*” (Angulo Rasco, 1999, p. 282), que diferencian a expertos de novatos, principalmente a partir de la comparación entre el desarrollo de las clases lectivas llevadas a cabo por estos. Se sugiere por ejemplo que los procesos de pensamiento de los maestros expertos son más efectivos y que poseen un mejor y mayor conocimiento y capacidad para resolver problemas (Borko, Livingston, McCaleb y Mauro, 1988). En esta misma línea, Carter (1990) señala que los docentes expertos poseen estructuras de conocimiento más elaboradas de las experiencias de clase pasadas que les permiten comprender con mayor profundidad, riqueza y rapidez, las tareas educativas y los acontecimientos que se producen al interior de la sala de clases; además, estos docentes son predictores más eficaces de lo que ocurrirá en ella y consecuentemente están mejor preparados para afrontarlos.

Autores como Pressley y McCormick (en Sternberg y Horvath, 1995), incluso se han aventurado a delinear un “modelo de profesor experto”; éste presentaría características tales como una capacidad de aprendizaje autorregulada, estrategias para la adquisición de conocimiento, procedimientos para solucionar problemas y de transferencia de experiencias anteriores a las nuevas tareas; también presentarían cualidades como un estado de alerta a los acontecimientos del aula de clase, preocupación por los estudiantes. Por su parte, Agne (en Sternberg y de Horvath, 1995), basada en teorías psicológicas de corte sociocognitivas propone un modelo ideal del profesor que incluye un sistema personal de creencias; éstas se caracterizarían por la confianza en sus capacidades para afectar el aprendizaje del estudiante (sentimientos de autoeficacia), un locus de control interno acerca de la propia conducta (se asume la responsabilidad personal de los éxitos o fracasos de los estudiantes pero no de aquellos factores que están más allá del control del profesor) con una ideología de control del estudiante flexible y democrática y estrategias para gestionar la tensión.

Un matiz interesante para la discusión teórica al interior de la línea de investigación que propone modelos de profesores expertos, lo proporcionan Stenberg y Horvath (1995), cuando plantean que no existe ningún estándar bien definido que todos los expertos compartan. Proponen un enfoque de prototipo de enseñanza experta que concibe la experticia docente como un conjunto de estándares que permite una variedad de perfiles de profesores expertos y que se componen de una serie de características que se pueden presentar en mayor o menor medida. Por tanto, este prototipo de experticia no estaría basado en definiciones del tipo “todo o nada”, sino más bien, incluiría características representativas (algunas de ellas necesarias pero insuficientes por sí solas), combinadas de diversa manera, a las que podría acercarse el comportamiento de un docente y, según esto, ser considerado como experto o principiante. Lo anterior significa que no necesariamente existe un estándar completamente definido que compartan todos los docentes expertos, sino que resultan comunes, en mayor o en menor medida, sólo algunos de estos rasgos (Jacobsen, 1995). A partir de esta propuesta, Stenberg y Horvath (1995), diferencian a profesores expertos de noveles, en torno a tres dominios: el del conocimiento, referido tanto a conocimiento de tipo disciplinar, pedagógico y conocimiento pedagógico del contenido; el de la eficiencia para resolver problemas relacionadas con la enseñanza y; el de las percepciones de las situaciones problemáticas y su elaboración.

Estos autores han hecho además, otro valioso aporte en este terreno, según nuestra perspectiva que va muy en la línea de los planteamientos de Schön (1992, 1998). Para ellos, el experto también utiliza un importante conocimiento de tipo tácito de



carácter fuertemente instrumental, que no ha sido enseñando por métodos formales y que generalmente no es verbalizado; asimismo, este conocimiento es muy importante para la experiencia profesional y se fortalece sobre todo en la medida que existe una disposición para reflexionar y aprender a partir de ella.

Otros enfoques que amplían y complementan la perspectiva cognitivista relacionada con el conocimiento experto son los situacionales y de aprendizaje social (Esteläpelto y Collin, 2001, cit. por Feixas, 2002a) que conciben el conocimiento como el modo que tiene el sujeto de relacionarse y participar en el mundo. Desde esta perspectiva, la adquisición de la experticia y el aprendizaje profesional se visualizan como un proceso de formación de identidad en comunidades de práctica. Las aportaciones de este último enfoque han conducido a muchos investigadores a analizar el virtuosismo docente desde el punto de vista del contexto, entendiendo que el aprendizaje y el desarrollo del mismo tiene que ver con la construcción de identidades mediante la participación en comunidades, organizaciones o grupos de trabajo, cuestión que resulta muy relevante para este estudio.

Por último, nos parece altamente significativa la disposición del docente experto a la práctica reflexiva en la enseñanza (Grimmet y Mackinon, 1992). Esta disposición hacia la reflexión o, en otras palabras, el aprender continuo a través de la experiencia, podría ser un rasgo que identificaría al buen profesor, quien, con probabilidad, utiliza nuevos problemas como oportunidades para ampliar su conocimiento y competencia; sin embargo, estas prácticas virtuosas muchas veces pueden pasar inadvertidas para los propios profesores pero manifiestas para aquellos que como estudiantes o simples espectadores se sitúan ante su práctica. Así, los profesores expertos se caracterizan por el reconocimiento instantáneo de situaciones problemáticas y por el uso de acciones eficaces. En muchos casos, toman decisiones partiendo de las características más sutiles y contextuales de las situaciones. En esta misma línea, para Elliot (1993) los profesores que se desarrollan profesionalmente como prácticos reflexivos, emprenden una meta-reflexión sobre su forma de pensar qué hacer en una situación determinada, comparándola y contrastándola con casos extraídos de su experiencia anterior. Para el autor, estos docentes amplían su comprensión respecto del tema que enfrentan en la sala de clases, en vinculación con la enseñanza y el aprendizaje, descubriendo en qué se parece y en qué difiere de otros casos habidos en su experiencia.

Sin embargo, es relativamente frecuente que los docentes muestren cierta dificultad para explicar sus pensamientos o indicar el por qué de las decisiones que constituyen su práctica docta. Es decir, pueden reconocer rápidamente situaciones irregulares e imprevisibles en el aula, pero tienen dificultades para realizar una descripción precisa del método o del proceso racional que han seguido para alcanzar esa conclusión (Polanyi, 1958). Y esto es así porque, con frecuencia, estas decisiones no siempre parten de un razonamiento o deliberación consciente. Más bien responden a una especie de “intuición” que permite al docente seguir la pista en medio de la incertidumbre y complejidad. Así, gran parte del saber es tácito y cuanto más experto es el profesor, más intuitivas y automáticas tienden a ser sus prácticas. Para Elliot (1993), el desarrollo profesional del docente depende, en cierta medida, de la capacidad de discernir el curso que debe seguir la acción en un caso particular, y ese discernimiento debiera enraizarse en la comprensión profunda de la situación.

Pero estas intuiciones no están vacías de contenido; se nutren de experiencias y conocimientos previos. Ante tal afirmación, podríamos hablar como hace Damasio (1996 en Brown y Coles, 2002), de “intuiciones educadas”, definidas como una simbiosis entre intuición y análisis, y manifiestas en los procesos de toma de decisiones. Según el autor, a medida que los comportamientos asociados a un propósito son más elaborados y variados, se convierten en lo que él llama “intuiciones educadas”, es decir en experiencias destiladas del pasado que se acoplan a ciertos patrones pero que cuentan con una cierta posibilidad para ampliar y adaptar esos patrones a la realidad. Estas intuiciones educadas pueden perder su flexibilidad y convertirse en hábitos, pero, en general, son utilizadas por el docente para lograr una mayor adaptación a la realidad y para poder seguir aprendiendo de su propia práctica y del entorno que le rodea.

### 2.2.5. La adquisición y desarrollo del conocimiento experto

No hay consenso en torno a cuánto tiempo requiere adquirir y desarrollar el conocimiento experto (Ayers Vonk-Shras, cit. por Barquín, 1989). Lo que sí es indiscutible es el hecho de que la experiencia es una condición necesaria para el desarrollo del conocimiento profesional pues ofrece al docente oportunidades inestimables para generar conocimientos y ejercitar habilidades metacognitivas referidas a situaciones problemáticas y dilemáticas de la práctica de la enseñanza. En esta línea, vale la pena recuperar el trabajo de Dreyfus y Dreyfus (1986, cit. por Medina Moya, 2006) sobre el proceso de desarrollo de competencias que seguiría cualquier docente para convertirse en experto:

<b>Modelo de adquisición del conocimiento experto</b>
<p><b>Nivel 1: PROFESORADO EN FORMACIÓN</b></p> <p>Rígida adherencia a reglas y planes</p> <p>Percepción situacional reducida</p> <p>Juicios no discrepantes</p>
<p><b>Nivel 2: PROFESORADO PRINCIPIANTE</b></p> <p>Guías para la acción basadas sobre atributos o aspectos</p> <p>Percepciones situacionales aún limitadas</p> <p>Todos los atributos y aspectos son tratados separadamente, recibiendo la misma importancia</p>
<p><b>Nivel 3: PROFESORADO COMPETENTE</b></p> <p>Visión, al menos parcial, de metas a largo plazo</p> <p>Planificación consciente y deliberada</p> <p>Procedimientos estandarizados y rutinizados</p>
<p><b>Nivel 4: PROFESORADO HÁBIL</b></p> <p>Visión situacional holística</p> <p>Priorización de los estímulos situacionales</p> <p>Percepción de las desviaciones del patrón de actuación normalizado</p> <p>Toma de decisiones intuitiva</p>

Ampliación del repertorio de actuaciones
<p><b>Nivel 5: PROFESORADO EXPERTO</b></p> <p>Visión intuitiva de la situación</p> <p>Uso de las aproximaciones analíticas sólo para las situaciones nuevas</p> <p>Visión de las metas a largo plazo</p>

Además de la elicitación de las fases que componen el proceso de construcción del conocimiento experto, Dreyfus y Dreyfus (1986, cit. por Medina Moya, 2006) señalan que los problemas de la práctica profesional se presentan, con frecuencia, como algo ambiguo, no definidos a priori e inherentes a las situaciones contextuales y únicas en las que se producen, con lo que no siempre es fácil percibir y definir con claridad los límites y características del problema. La identificación del problema depende de su construcción previa y la solución del mismo no puede realizarse a través de la aplicación de modelos formales apriorísticos sino a través de una comprensión situada de sus características. Al analizar las aportaciones de los autores, Medina Moya (2006), considera que la importancia de estos planteamientos se encuentra en el hecho de creer que los expertos no se distinguen por el uso cotidiano de modelos formales sino por el uso de la comprensión e interpretación situacional de los problemas. Los modelos formales utilizados por los principiantes en forma de normas y protocolos técnicos, se transforman y adaptan a lo largo de la experiencia, a través de la confrontación analítica e integración inteligente del conocimiento y la técnica que posee el profesor y la realidad del aula.

De esta manera, la caracterización del proceso de desarrollo del profesor experto podría sustentarse, como cree Montero (1992), en la línea defendida por Schön (1992) respecto al saber de los prácticos competentes, el cual se genera fundamentalmente a través del conocimiento y la reflexión en la acción. La puesta en marcha de procesos reflexivos en y sobre la acción constituye un proceso rico para el aprendizaje y desarrollo del profesorado en tanto que se convierte en un espacio de confrontación empírica con la realidad problemática, a partir de un conjunto de esquemas teóricos y de convicciones implícitas del profesional (Pérez Gómez, 1989). Es a partir de esta reconstrucción consciente e intencional y de esta conversación reflexiva entre el profesional y la situación a la que se enfrenta, que el profesor construye y aplica nuevas estrategias de actuación que le permiten solventar la situación conflictiva y que posteriormente se convierten en contenido susceptible de ser sometido a nuevos procesos de reflexión en la acción<sup>5</sup>.

Podemos concluir entonces que el presente estudio se sustenta en el programa de investigación sobre el conocimiento profesional docente y en varios de los diferentes enfoques que lo componen, en especial a aquellos que ponen especial atención en los componentes disciplinares y prácticos de la actuación docente. Particularmente, consideramos que el constructo Conocimiento Didáctico del Contenido – que a nuestro

---

<sup>5</sup> Para Elliot (1993), los docentes prácticos reflexivos, investigadores de su propia acción, viven ciertos dilemas que deben enfrentar en la cotidianidad del aula y que influyen en cómo abordan estos procesos constantes de “acción-reflexión”: estimular a los estudiantes para que critiquen la propia realidad, la recogida de datos, comunicación de datos a los colegas de profesión, entre otros.

parecer aborda e integra ambos componentes- arroja luces para investigar el conocimiento docente experto. Por tal razón en el siguiente apartado procederemos a profundizar en él.

## 2.2. Conocimiento didáctico del contenido

Los docentes no enseñan la materia tal como la estudiaron o tal como la conocen los especialistas o investigadores de una disciplina concreta; consciente o inconscientemente, adaptan, reconstruyen, transforman y simplifican el contenido para hacerlo comprensible al estudiantado. Esta capacidad de transformación del contenido es lo que, según Doyle (1990, cit. por Montero, 2001a), distingue a un profesor de un especialista en la materia. Por tanto, además del conocimiento del contenido, los docentes desarrollan un conocimiento específico que se refiere a la forma de enseñar su materia; es decir, transforman el conocimiento integrado del currículum en formas didácticamente eficaces que permitan el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. Esta transformación tiene que ver con lo que se conoce con el nombre "Pedagogical Content Knowledge", también denominado por Marcelo (1993) como Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)<sup>6</sup>, por ser un conocimiento estrechamente ligado a la didáctica de una disciplina en particular.

El CDC es, sin duda, uno de los rasgos que caracterizan al profesor experto (Shulman, 1986) y para algunos, el más importante componente del conocimiento base para la enseñanza (Gudmundsdottir, 1990). Construido desde la práctica y a través de un proceso de organización y transformación, incluye la comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico particular como asimismo de los principios, técnicas y maneras de representar didácticamente ese contenido (Gudmundsdottir, 1991). Este conocimiento se traduce en una habilidad para comprender todos los niveles y formas de la materia, de tal manera que el profesor pueda hacerla después comprensible al estudiantado. Pero este constructo no sólo incluiría la comprensión de la disciplina, en sus niveles sintáctico y sustantivo, sino también, entre otras, su ubicación en el plan de estudios, su relación con otras materias, los elementos que potencian o dificultan su aprendizaje y las preconcepciones de los estudiantes.

Señala Bolívar (1993) que el *Conocimiento Didáctico del Contenido* es un atributo de los "buenos" profesores con experiencia; una mezcla de contenido y didáctica, en el que se incluye el conocimiento mismo de la materia y una dimensión del conocimiento para la enseñanza. Estos profesores expertos estarían en posesión de un conocimiento flexible del contenido pedagógico que les habilitaría para el desarrollo óptimo del currículum y para la legitimización de las técnicas y estrategias utilizadas en el aula.

Para Bromme (1995) el CDC es un constructo psicológico que se refiere a la integración cognitiva del conocimiento desde diferentes disciplinas académicas y la contextualización del conocimiento; en otras palabras, esta integración consiste en una transformación del significado de los conceptos académicos disponibles en las disciplinas, adaptándolos a las circunstancias laborales específicas del profesor. Para ello el conocimiento didáctico es fundamental, pues permite transformar, adaptar,

---

<sup>6</sup> En adelante, CDC.

reorganizar dicho contenido con el fin de hacerlo comprensible en un nivel concreto de aprendizaje; alude fundamentalmente a la conexión significativa entre el conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico general. Esta idea partiría de la definición que ofrece Shulman (1986) de “*amalgama de contenido y pedagogía*” utilizada para designar el CDC.

Construir el *Conocimiento Didáctico del Contenido* implica una reorganización que se obtiene desde una concreta orientación disciplinar (Gudmundsdottir, 1991). Es un proceso, a veces repleto de cambios intelectuales, que desarrollan los profesores experimentados. La pedagogía en el CDC, se relaciona, según Gudmundsdottir (1991), con la orientación que los docentes poseen de su materia de enseñanza. Así, una particular orientación legitima un conjunto de estrategias pedagógicas que permiten a los profesores comunicar y enseñar el contenido. Por otro lado Marks (1990), también partidario de considerar el CDC como una integración del conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico general, afirma que los límites del conocimiento didáctico del contenido son ambiguos. Para este autor, el CDC tendría que ver más con la aplicación de principios pedagógicos generales al contexto de una materia específica y no a la inversa.

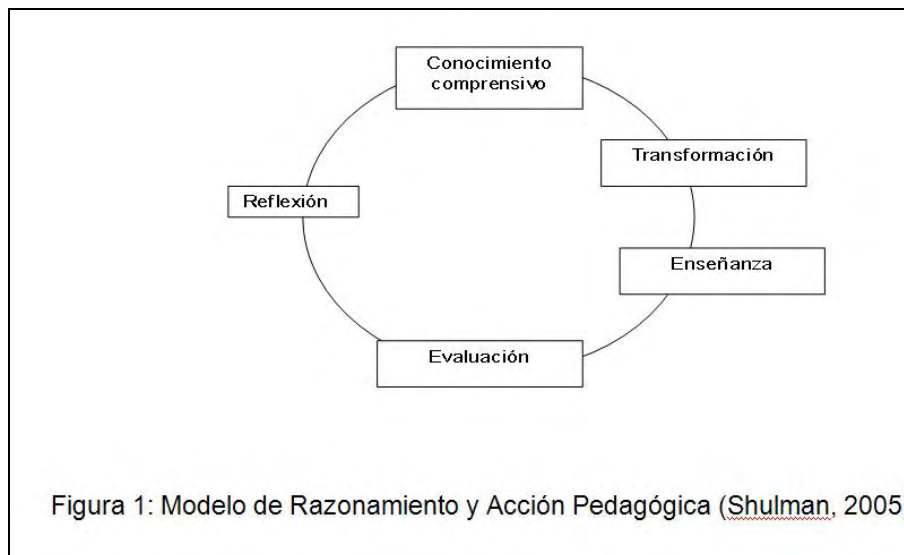
De acuerdo a Bolívar (1993) las representaciones comprensibles para los estudiantes (metáforas, analogías, ilustraciones, ejemplos, etc.) no lo son en un sentido psicologista (imagen mental), ni se identifican con “métodos” o “estrategias” empleadas en clase; más bien acentúan la relación entre esas actividades y el conocimiento de la disciplina. Como dice este autor, el CDC provendría de reorganizar y transformar el contenido disciplinar partiendo de los estudiantes, el contexto y el currículum, pero no únicamente como forma de disponer de un repertorio de múltiples representaciones de una materia, sino como un proceso por el que encontrar relaciones y posibilidades nuevas entre el contenido, su representación, y los universos representacionales y fenomenológicos de los propios estudiantes)

La cristalización del Conocimiento Didáctico del Contenido es lo que Chevallard (1991) llama “transposición didáctica”, es decir el proceso mediante el que un contenido relevante para la enseñanza se convierte en conocimiento enseñado y por tanto – o al menos así se espera- aprendido por los estudiantes. El punto central de la teoría de la transposición didáctica, se encuentra en poner en evidencia la diferencia entre el saber enseñado y el saber erudito que lo legitima. A través de los procesos de transposición didáctica, el profesor transforma el contenido disciplinar sobre el que basará su enseñanza y lo adapta a los requerimientos de la práctica real del aula.

Pero ¿cómo se lleva a cabo la transposición didáctica que transformará el saber científico en saber para aprender? Esta hazaña, calificada por Shulman (1992) de gran honestidad intelectual, sólo puede producirse en el caso de que los profesores posean una alta comprensión, flexible y profunda, del contenido de enseñanza, sabiendo además cuáles serán las dificultades que los estudiantes encontrarán en su aprendizaje, dominando las variaciones de las estrategias y modelos de enseñanza y estando abiertos a analizar y revisar constantemente sus objetivos y planes de enseñanza.

En un intento por explicar cómo el docente transforma el contenido en representaciones didácticas capaces de generar el entendimiento por parte de los

estudiantes, Shulman (2005) presenta el “Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica”. Según este modelo, el profesor participa en un ciclo compuesto por actividades de *comprensión*, *transformación*, *enseñanza*, *evaluación* y *reflexión*. El punto de partida y la culminación del proceso sería siempre un acto de comprensión.



Como puede verse, el docente inicia la enseñanza con un **conocimiento comprensivo** de aquello que va a enseñar. Es decir, empieza el proceso con una reflexión y elaboración de los objetivos, contenidos y de las posibles relaciones entre la materia y otros contenidos. De alguna manera, el profesor posee una cierta comprensión crítica de las ideas y conceptos que va a enseñar (al estudiantado) y de los objetivos educativos que persigue con su intervención.

No obstante, el propio proceso requiere de una **transformación** del contenido de enseñanza que consiste en la selección y estructuración de los materiales a utilizar (ejemplos, actividades, demostraciones, explicaciones, etc.). Como es de esperar, la finalidad de este proceso sería la adaptación del contenido a las características de los estudiantes, teniendo en cuenta, por ejemplo, sus concepciones, cultura, sexo, clase social, capacidad e intereses. Las tareas implicadas en la transformación del contenido de la enseñanza formarían parte de un momento previo de ensayo y preparación de la enseñanza interactiva, no por ello menos importante.

En relación a la fase de transformación, el autor identifica diversos procesos que, combinados y ordenados, permiten una enseñanza adaptada a las características de los estudiantes:

- 1) Interpretación y preparación de los materiales de enseñanza, en los que obviamente influye el modo particular que tiene el docente de entender el contenido.
- 2) Representación de las ideas en forma de nuevas analogías, metáforas, u otras. Este proceso implica analizar, de manera detenida, las ideas más importantes de un texto o lección, identificando la mejor manera de representarlas a los estudiantes a través de ejemplos, metáforas, analogías, simulaciones o demostraciones.

- 3) Selección de métodos y modelos de enseñanza. Una vez identificadas las formas de representación más deseables del contenido de enseñanza, el profesor las concreta en formas o métodos de enseñanza.
- 4) Adaptación de estas representaciones a las características generales de los estudiantes: capacidad, género, idioma, cultura, motivaciones, conocimientos y aptitudes. Cuando Shulman, se refiere a este proceso habla de ajuste, de una perfecta adecuación del material de enseñanza a los estudiantes concretos de una clase, y no al estudiantado en general.
- 5) Además de adaptar las representaciones del material de enseñanza a los estudiantes específicos de un aula, es necesario también un paso más: adecuar las adaptaciones a las características únicas y concretas de cada uno de ellos.

En síntesis, la transformación del contenido para la enseñanza sucede cuando el profesor somete a reflexión e interpretación la materia, buscando múltiples alternativas para representar la información mediante formas didácticamente eficaces, adaptando el material de enseñanza a las habilidades de los estudiantes, género, conocimientos previos y preconcepciones y finalmente adecuando el material adaptado a cada uno de los estudiantes específicos que participarán en su enseñanza (Cohran, DeRuiter y King, 1993).

Como muestra el Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica de Shulman, la **enseñanza** sería el tercer componente. En concreto, se refiere a las acciones que el profesor desarrolla en el aula para conseguir que el estudiante logre aprender el contenido de enseñanza. En él podrían incluirse elementos importantes de la didáctica: la organización y gestión del aula, el desarrollo de explicaciones comprensibles, la interacción con el estudiantado a través de la formulación de preguntas o la emisión de ejemplos. Al mismo tiempo que el docente interviene en el aula, va tomando información que le permite conocer tanto el nivel de aprendizaje y comprensión del estudiantado como su propia intervención.

La **evaluación**, el cuarto componente del modelo, haría referencia a todas aquellas tareas que permiten al docente tener tanto un control inmediato de la comprensión e interpretación que los estudiantes realizan del material de aprendizaje, como un conocimiento de su actuación, de las lecciones y materiales utilizados. Después de la fase de enseñanza interactiva, siempre según el modelo de Shulman (2005), tendría lugar un proceso de **reflexión** en el que el docente pondría en marcha un proceso de revisión y análisis críticos de su actuación en el aula.

A nuestro parecer, estas dos últimas fases, podrían ir en la línea de las aportaciones de Schön (1992) acerca de la reflexión en la acción y sobre la acción. Así, *la fase de evaluación*, fácilmente podría equipararse a los procesos de reflexión que el profesor lleva a cabo mientras actúa en el aula y *la fase de reflexión* con aquello que un profesor hace cuando analiza, de manera retrospectiva, su intervención en el aula y reconstruye, vuelve a escenificar o experimentar los sucesos, las emociones experimentadas y los logros alcanzados durante la misma.

El resultado de todo este proceso sería una nueva comprensión de los objetivos y materias de enseñanza, de los estudiantes y de los propios procesos didácticos. Una

elaboración que sin duda es únicamente abarcable a través de actos de enseñanza “razonados” y “razonables”. Ahora bien, como el mismo Shulman (2005) declara, las nuevas comprensiones no se producen de manera automática, ni siquiera después de que el docente ponga en marcha procesos de evaluación y reflexión. Para que una nueva comprensión se produzca se requieren estrategias específicas de documentación, análisis y debate. Podríamos decir al respecto, que frecuentemente el profesorado participa en una suerte de aprendizaje experiencial transitorio, sujeto a un momento específico de enseñanza y caracterizado en gran medida por un factor imprevisto que quizás nunca se consolidará o llegará a formar parte de una nueva comprensión.

Ahora bien, al investigar el CDC, diversos autores han puesto un mayor énfasis en la comprensión de los estudiantes y cómo estos entienden un tópico disciplinar concreto, sus preconcepciones y posibles dificultades y errores en el aprendizaje (Magnusson, Krakcij y Borko, 1999, Halim, 2002). Así, el conocimiento y las creencias que el docente posee acerca de la comprensión del estudiante se constituyen, según Clark y Peterson (1997), en una fuente rica de información para la planificación curricular y las expectativas y evaluaciones de los estudiantes. Es tal su influencia que docentes experimentados, con un alto dominio del contenido, podrían encontrarse con dificultades en la enseñanza por no tener en cuenta el modo de pensar e interpretar la materia por parte de los estudiantes (Hope y Townsend, 1983). Además es un tipo de conocimiento concreto que se refiere al modo en que los estudiantes aprenden un contenido determinado; por tanto, no se referiría a teorías de aprendizaje generales. Esta consideración la concebimos como especialmente importante para este estudio teniendo en cuenta que los docentes que estudiaremos enseñan en liceos de características psicosociales muy complejas.

### 2.2.1. Fuentes y proceso de desarrollo del Conocimiento Didáctico del Contenido

El Conocimiento Didáctico del Contenido requiere de una elaboración y construcción personal por parte del docente a lo largo del desarrollo de la enseñanza del contenido disciplinar en el que ha sido formado. Al revisar diferentes estudios sobre el CDC, constatamos que la procedencia de este tipo de conocimiento es múltiple. Es construido por el docente a partir del conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento de los estudiantes (Gudmundsdottir y Shulman, 2005) y la propia biografía personal y profesional del docente (Butt, Raymond, y Yamagishi, 1988).

Según Grossman (1990), el desarrollo del CDC dependería de *cuatro fuentes* que interaccionan entre sí y que pueden tener un mayor o menor peso en cada docente:

- **La auto - observación** de la propia experiencia de aprendizaje como estudiante de primaria, secundaria o de universidad, denominada también experiencia discente. Esta fuente influye en el conocimiento que tienen los docentes del currículo, su conocimiento y asunciones acerca del proceso de comprensión de los estudiantes y en su repertorio de estrategias instruccionales. Al parecer los saberes productos de estas experiencias de aprendizaje son resistentes al cambio y se retienen en forma de estereotipos acerca de cómo ser profesor (Pagés, 2003). Estos pueden ser parcialmente modificados a través del entrenamiento práctico y teórico aunque es más decisivo el impacto de la experiencia. Así, para muchos estudiantes, la



observación de los profesores experimentados contribuye a mejorar sus comprensiones; para otros, la experiencia y la reflexión sobre sus acciones. (Rovegno, 1992).

- **El conocimiento de la disciplina**, que influye en las decisiones acerca de la importancia de un contenido particular y la selección y secuencia del currículo.
- **La formación profesional**; si bien se sabe que ésta contribuye al CDC, se desconoce según Grossman (1990), su impacto real en la enseñanza.
- **La experiencia profesional**: surge con la práctica profesional y proporciona ideas y concepciones conscientes o inconscientes que guían el ejercicio profesional de su ejercicio en los establecimientos educacionales. Permite que el docente cuestione el conocimiento que ha adquirido de otras fuentes con la realidad del aula; así, mientras trabajan con los estudiantes, los docentes aprenden de los errores de los mismos y del currículo, qué estrategias funcionan mejor para enseñar determinados tópicos y qué metáforas y representaciones son especialmente efectivas (Grossman, 1990). Dicha experiencia profesional se caracteriza además por tener un bajo grado de articulación y estar impregnada de contradicciones y valores morales e ideológicos que repercuten fuertemente en el conocimiento didáctico del contenido, en el dominio de la pedagogía general, en la comprensión del contexto escolar y la confección de materiales o recursos para la enseñanza. Dentro de este tipo de saber, podemos incluir aquellos elementos que hemos revisado en el apartado sobre creencias y teorías de los profesores (tales como metáforas, imágenes, o constructos personales)

### 2.2.2. La investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido

Existen numerosas investigaciones en torno al CDC en diferentes disciplinas; algunas de ellas centradas más en el componente disciplinar y otros en el didáctico (Hasweh, 1987; Gudmundsdottir, 1991; Marks, 1990, Reynolds, 1992, Carpenter, Fennema, Peterson y Carey, 1988; Leinhardt y Smith, 1985; Lantz y Kass, 1987; Grossman, 1990). Sin embargo, lo que nos interesa rescatar aquí es cómo éstas han sido llevadas a cabo en términos metodológicos y los parámetros por ellas utilizados, aspectos que han influido en la manera de presentar nuestro estudio. Algunas de estas características son:

- La población que normalmente conforma la muestra de este tipo de investigaciones responde a la clasificación de expertos o noveles.
- Las metodologías de investigación utilizadas se basan sobre todo en la observación de profesores expertos y debutantes en la realidad natural del aula, de manera continua y durante un período relativamente prolongado.
- Se recurre a múltiples técnicas de recolección de datos: observaciones, cuestionarios o entrevistas a partir de materiales registrados o filmados que provoquen ciertas reacciones en el profesorado. Este aspecto y el anterior nos permiten entender por qué se utilizan muestras pequeñas de docentes (cantidades ingentes de información y descripciones densas y ricas).

Para cerrar este apartado debemos señalar que consideramos que las aportaciones de Shulman y colaboradores constituyen uno de los mejores intentos por delimitar el “conocimiento base” para la enseñanza, cuestión que, en último término, puede arrojar pistas interesantes al ámbito de la formación del profesorado y a la investigación en

didácticas específicas; sin embargo debemos dar cuenta de algunas críticas relativas a este constructo. Una de ellas apunta a que muchas de las investigaciones se han llevado a cabo en torno a disciplinas de tipo humanista o científica y se han dejado de lado otras más de corte artístico (música, arte, u otras). En este sentido aquí existe un gran desafío y un campo amplio de estudio que puede ser desarrollado. Por otro lado, una observación de mayor "transcendencia" la hace Escudero (1999), según quien la concepción del profesor como especialista en su materia no contribuye a forjar una imagen de profesional que desarrolla un trabajo colegiado, que establece relaciones transversales entre diferentes disciplinas y que asume, críticamente, las dimensiones política, institucional y social de sus prácticas pedagógicas.

Acogiendo lo anterior es que, si bien concordamos en señalar el Conocimiento Didáctico del Contenido se refiere a la enseñanza de una materia en particular consideramos, sin embargo, que ésta surgiría a partir de la construcción de un conocimiento pedagógico situado que debe incluir el contexto de trabajo dentro del cual toma lugar el aprendizaje. De lo anterior se desprende una dimensión del conocimiento del oficio de enseñar que según Grimmert y McKinnon (1992) no puede ser obviada: la de la moralidad. Esta voz moral no debe ser confundida con la ética profesional, pues esta última está más centrada en el profesor, mientras que la primera está definitivamente centrada en el estudiante. Desde la perspectiva de estos autores, la enseñanza debiera promover una visión crítica de la educación y del status quo que busca dar significado a la escolarización y beneficiar a los estudiantes. Los profesores ganan una voz crítica cuando comienzan a pensar y discutir con otros acerca de los complejos y enraizados marcos sociales, políticos y morales de las escuelas y cuando comienzan a desafiar muchas de las asunciones instrumentales enraizadas en las guías curriculares y escolares. Critican la persistencia del individualismo, la privacidad y el presentismo entre los profesores en la escuela, y reclaman una genuina colegialidad que permita la individualidad pero no el aislamiento. Entienden que el poder que reside en las creencias y en los valores constituyen las bases normativas para la acción en la cultura escolar y argumentan vehementemente en contra de aquellos tipos de creencias y valores que no respetan la estima y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Actúan esencialmente de esta manera porque están comprometidos a cambiar la manera en que funciona la sociedad para lograr una comunidad responsable, auténtica, protectora, democrática. Lo anterior, inevitablemente involucra el cultivo de una voz política para los profesores que están comprometidos en una aproximación menos centrada en el profesor al instruir y hacia una democratización de las escuelas.

### 3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

#### 3.1 Objetivo General

Conocer cómo se adquiere y manifiesta el conocimiento profesional y, más concretamente, el Conocimiento Didáctico del Contenido en la práctica de la enseñanza en el nivel de educación media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso. De este modo, nos aproximaremos al modo particular que siguen profesores y profesoras competentes de diferentes áreas disciplinares, para elaborar un conocimiento docente que favorezca el aprendizaje significativo de todos/as los/as estudiantes.

#### 3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar y describir la estructura del Conocimiento Profesional que habilita para un ejercicio competente en enseñanza media en liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso.
2. Describir los procesos de razonamiento pedagógico que permiten a los profesores adaptar y transformar los saberes disciplinares disponibles en representaciones didácticas y estrategias pedagógicas que hagan comprensible el contenido de enseñanza a los estudiantes.
3. Analizar los procesos de elaboración y asimilación del Conocimiento Didáctico del Contenido por parte del profesorado considerado altamente competente por sus pares y por los estudiantes.
4. Proponer orientaciones para los planes de formación inicial y continua del profesorado relacionados con el desarrollo de estas competencias docentes.

Atendiendo los antecedentes teóricos y empíricos presentados y los objetivos de esta investigación, las **preguntas directrices** que guiarán el presente estudio son:

*¿Cómo es el conocimiento profesional del docente de educación media que permite una práctica pedagógica virtuosa? ¿Qué elementos lo componen? ¿Cómo el profesorado integra los conocimientos disciplinares y sus saberes pedagógicos? ¿Cómo transforman los docentes competentes sus conocimientos disciplinares en estructuras que sean pedagógicamente asimilables por sus estudiantes? ¿Existen diferencias entre el conocimiento de la materia necesario para la docencia y el conocimiento de la materia per se? ¿Cómo construye el docente su saber pedagógico en relación con su marco disciplinar particular? ¿Existirán diferencias en estos procesos según las diferentes áreas de conocimiento?*

#### 4. METODOLOGÍA

Seleccionar un método de investigación supone optar por una serie de premisas y suposiciones que le dan fundamento. En el nivel epistemológico todo método se basa en una teoría y las premisas epistemológicas que validan la *metodología* de la que el método depende, y en el nivel operacional (recogida y análisis de la información) todo método se basa en una serie de premisas ontológicas sobre la naturaleza de los datos (i.e, del objeto de estudio) que en ocasiones no son explicitadas.

La naturaleza social, simbólica y no lineal del objeto de estudio y los referentes epistemológicos que como investigadores compartimos implican que, en nuestro caso, adoptemos un enfoque ontoepistémico relacionado con el Interaccionismo Simbólico. Este enfoque se basa en dos conjuntos de supuestos ontoepistémicos que podríamos denominar con Morrow y Brown (1999) cualitativo-fenomenológicos, ecológico-naturalistas y sistémico-complejos.

De esta manera, entendemos que las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones. Los seres humanos son constructores de su realidad social objetiva que a su vez los determina (Van Manen, 2003). El resultado de esa dinámica dialéctica de mutua determinación es la construcción y objetivación del mundo social, en este caso los procesos de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza media, mundo que percibimos como una estructura objetiva e independiente de nosotros. Pero para conocer esos significados constructores de la realidad social, es imprescindible acceder a lo que permanece de modo invariable: el acto de construcción de significados (Giddens, 2000, p. 34).

Asimismo, entendemos que las acciones humanas están parcialmente determinadas por el contexto y ambiente en el que suceden. La suposición que subyace a esta hipótesis es que los fenómenos educativos sólo pueden estudiarse en la vida real donde se producen. Desde esta perspectiva se afirma que la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo puede ser desentrañada mediante su examen directo, de manera que el ambiente en el que esos procesos se materializan es la fuente de donde deben obtenerse los datos para su estudio (Schwandt, 2000). Sólo el contacto directo con esa realidad nos podrá garantizar el conocimiento del papel que el contexto social y cultural juega en la construcción de significados y en la comprensión que de ellos tienen las personas.

Consecuentemente, concebimos la realidad social como compleja, construida y múltiple, de la que se desprenden significados también múltiples; existe además una relación interdependiente entre conocedor y lo conocido y se intenta descubrir relaciones multidireccionales entre los eventos que tienen lugar en un tiempo y contexto determinados: a través de una atenta observación e inspección se desea descubrir proposiciones o patrones relevantes que emanen de los datos recogidos (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003). Es así como este enfoque, según Patton (en Latorre, del Rincón y Arnal, 2003), está centrado en comprender el significado que los eventos tienen para las personas que participan de estos y que surgen en un contexto determinado y particular; de ahí que no se vuelva crucial la generalización de los hallazgos, sino que más bien, lo que interesa es comprender el fenómeno en toda su complejidad y teniendo como marco un contexto específico que le da sentido.

La investigación cualitativa o de corte fenomenológico, busca comprender de la forma más profunda posible un fenómeno vital o situación determinada. Aquí, lo que se pretende lograr mediante las etapas de observación, clasificación y análisis es informar acerca de las observaciones que se llevan a cabo a partir del lenguaje natural de quienes participan en el estudio; por lo tanto, el enfoque cualitativo está orientado al descubrimiento del sentido y significado de los fenómenos. De acuerdo a esto, la interpretación y explicación de los fenómenos presentan un carácter más bien subjetivo, ya que su base radica en la comprensión íntima de la realidad y la captación de su sentido, involucrando, por tanto, la capacidad personal de intuición personal de los investigadores (Sierra, 1992).

Según Latorre, del Rincón y Arnal (2003) este tipo de enfoque está orientado a describir e interpretar los fenómenos – en este caso educativos - y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los actores sociales. Para Pérez Serrano (1994), en el contexto del paradigma fenomenológico, la realidad se asume como constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. En este sentido, y siguiendo a la autora, los problemas educativos tendrían un carácter global, colocando el acento fundamentalmente en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones.

De acuerdo a Latorre, del Rincón y Arnal (2003) algunas características del enfoque cualitativo de investigación son:

- **Exploratorio y descriptivo**, pues se intenta describir fenómenos sociales de los que participan los sujetos de investigación, utilizando las palabras y significados que éstos atribuyen a estos fenómenos, como datos de análisis.
- **Diseño emergente**: no existe un diseño predeterminado con etapas definidas de manera temporal y lineal, en donde primero existe recogida de información y a continuación análisis sino que más bien, las etapas de la investigación se superponen; así se puede ir recogiendo y analizando la información, de manera que de los datos obtenidos, pueden surgir nuevas preguntas de investigación.
- Por tal razón, este tipo de estudio es más bien de tipo **inductivo** pues el foco de investigación se puede ir ampliando o reduciendo de acuerdo a los datos obtenidos y lo que hace mayor sentido a los participantes de la investigación.
- Existe una **muestra intencional**: se selecciona de manera cuidadosa los sujetos de la investigación, intentando la mayor variabilidad estructural de la muestra.
- La **recogida de datos se da en el escenario natural** en donde participan los sujetos de la investigación, de manera de poder describir y comprender el objeto de estudio.
- Existe un énfasis en el **investigador como instrumento** de recolección de los datos y de su interpretación o asignación de sentido a partir de las palabras y acciones de los sujetos de investigación.
- Utiliza métodos de recogida de información que permitan **captar el lenguaje, la conducta y los significados que atribuyen a estos** los sujetos de investigación, tales como observación, entrevistas y grupos de discusión.

En el caso de esta investigación, este enfoque epistemológico se concreta, metodológicamente, en un **estudio de casos múltiple** (Stake, 1998) en el que se utilizan un conjunto de herramientas intelectuales y de técnicas de recogida, análisis e interpretación de la información en las que la observación persistente, los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad juegan un papel central. La relevancia de este tipo de estudio en relación con la temática planteada, recae en lo que Elliot (1993) señala cuando hace referencia a la existencia de “casos exitosos” en relación con el docente práctico reflexivo, argumentando que cuanto más útiles sean los estudios de casos, mayor será la necesidad de documentar las prácticas en su contexto.

De manera concreta esta investigación se ha sustentado en el análisis de 8 docentes pertenecientes a los Liceos A-2 de Cabildo y Pedro de Valdivia de La Calera, ambos ubicados en la V región de Chile<sup>7</sup>.

Las etapas de la investigación desarrolladas durante este estudio han sido:

ETAPA 1. Realización de los estudios de casos en cada uno de los liceos participantes (cinco docentes del Liceo Pedro de Valdivia y tres docentes del Liceo A-2 de Cabildo) En esta fase, la más larga y dinámica de la investigación, se llevaron a cabo múltiples acciones, de diversa índole y complejidad. Durante esta etapa se identificaron los participantes (docentes expertos), se les invitó a participar del estudio y a ser observados, se llevaron a cabo las entrevistas individuales en profundidad y se realizaron los focus groups con sus estudiantes. Esta etapa se inició durante la primera semana de marzo y fue desarrollada en gran parte hasta mediados de septiembre de 2009<sup>8</sup>.

ETAPA 2: Análisis e interpretación de los datos. Esta etapa se inició de manera paralela a la recolección de datos, entre el 18 de junio y el 22 de septiembre de 2009.

ETAPA 3: Divulgación del proceso y los resultados del proyecto tanto en la comunidad científica como en la comunidad práctica.

#### 4.1 Participantes

Los participantes del estudio han sido profesores del Liceo A-2 de Cabildo y del Liceo Pedro de Valdivia de La Calera y sus estudiantes; los docentes se han escogido de

---

<sup>7</sup> En un principio, se propuso la participación de 4 liceos focalizados como prioritarios de la V región: A-2 de Cabildo, Pedro de Valdivia, Liceo A-37 de Limache y Liceo Técnico Profesional de Minería. Si bien estos dos últimos establecimientos mostraron disposición para participar en el estudio, una vez que comenzamos con la selección de docentes expertos, estos se mostraron reticentes a ser observados.

<sup>8</sup> Al respecto cabe señalar que aún queda pendiente la realización de una entrevista individual y el análisis del focus group de un profesor del Liceo Pedro de Valdivia que se incorporó tardíamente al estudio (mediados de agosto). Este retraso se produjo debido a la declinación de participar del Liceo A-37 de Limache.

acuerdo al procedimiento llamado por Goetz y Le Compte (1988) “selección basada en criterios” y por Patton (1987) “muestreo intencionado” que consiste en determinar las características de los sujetos que van a participar en la investigación con el fin de obtener toda la información necesaria para el objeto de estudio; por tanto el muestreo será opinático e intencional.

En concreto, hemos identificando profesores y profesoras de educación media reconocidos como “buenos docentes” por parte de la comunidad educativa, es decir, profesores escogidos por estudiantes y por otros profesores de la misma área disciplinar, por su reconocida preparación y dominio del contenido de enseñanza, por su capacidad de motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje, por su compromiso con la mejora e innovación de la enseñanza y por la obtención de buenos resultados en sus estudiantes. Además de este criterio general, la selección de la muestra se llevó a cabo también en base a otros criterios más específicos: pertenencia a distintas áreas de conocimiento (humanidades-ciencias); momento de trayectoria profesional (docentes con poca, mediana o vasta experiencia en el campo docente) con el fin de comprender cómo evoluciona el CDC a lo largo de la trayectoria docente. Asimismo, han participado en la investigación, los estudiantes de estos/as profesores/as, también protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los procesos de presentación del proyecto y negociación para llevar a cabo el estudio fueron lentos y postergados varias veces debido a diferentes dinámicas particulares de los centros educativos; para mayor detalle de cada uno de los procesos de presentación, negociación con los liceos y las dificultades surgidas, ver anexos 1, 2, 3, 4 y 5.

En total fueron seleccionados 8 estudios de caso distribuidos en dos liceos participantes. Dicho proceso fue bastante arduo y llevó mucho más tiempo del proyectado (ver anexos, 1, 2, 3 y 4). Para llevar a cabo dicha selección, nos basamos en:

- **Encuestas a los docentes:** es un instrumento<sup>9</sup> que pretendía detectar aquellos docentes que son recomendados por pares o colegas de la misma área disciplinar. Debido a que durante la realización de las primeras encuestas realizadas en el Liceo de La Calera hubo algunas dificultades por parte de los docentes para comprender la instrucción de recomendar docentes de la misma área disciplinar a la que ellos pertenecían, se decidió modificar el instrumento definiendo de manera explícita las áreas disciplinares de acuerdo al currículo de educación media (para ver instrumento preliminar, ver anexo 6; para ver instrumento definitivo, ver anexo 7). Estas encuestas fueron administradas durante los consejos de profesores en los Liceos A-2 de Cabildo y Pedro de Valdivia de la Calera (detalles en anexos 1 y 3). La información extraída se vació en matrices ad-doc que nos permitieron organizar la información (ver anexos 8 y 9)<sup>10 11</sup>.

---

<sup>9</sup> Este instrumento ha sido adaptado de la investigación llevada a cabo por José Luis Medina “Conocimiento Didáctico del Contenido en la enseñanza universitaria: génesis e influencias mutuas de los saberes pedagógicos y disciplinarios de los docentes universitarios expertos. REDICE 2004-2006.

<sup>10</sup> La administración y vaciado de estas encuestas estuvo a cargo del equipo investigador apoyado por algunos estudiantes de 4º año de la carrera de Psicología de la Universidad de Valparaíso, para mayor detalle ver anexo 14.

- **Encuestas a los estudiantes**<sup>12</sup>: instrumento utilizado para rescatar las valoraciones de los estudiantes en torno a los docentes e identificar aquellos que a su juicio son los mejores (con los que han desarrollado un aprendizaje significativo). Para más detalles del proceso, ver anexos 1 y 3; para información sobre el instrumento, ver anexo 10.<sup>13</sup>

Una cuestión no prevista inicialmente fue el hecho de que había docentes que imparten clase en muy pocos cursos en algunos liceos, por tal razón, para dar la posibilidad de que también pudiesen ser recomendados por los estudiantes<sup>14</sup>, como equipo investigador decidimos encuestar a la mayor cantidad posible de estudiantes; sin embargo, teniendo en cuenta que algunos de los liceos que inicialmente fueron contemplados para participar en el estudio tienen una matrícula de más de 800 estudiantes, decidimos encuestar como mínimo al 50% de los estudiantes de cada uno de los diferentes niveles de enseñanza (2º a 4º medio)<sup>15</sup>. Esta tarea - que demoró más de lo previsto- se llevó a cabo entre los meses de (detalles en anexos 1, 2 y 3). También en este caso utilizamos una matriz para vaciar la información recopilada (ver anexos 11 y 12)<sup>16</sup>.

- **Cuestionario docente**: Una vez analizada la información proveniente de las encuestas docentes y de los estudiantes y trianguladas ambas fuentes de información, preseleccionamos los primeros docentes considerados como virtuosos. A continuación, a este grupo de docentes le administramos un tercer instrumento que consistió en un pequeño cuestionario que nos permitió recoger información importante en torno a ciertas características relevantes para este estudio: edad, género, titulaciones, años de experiencia docente, formación profesional y resultado de la evaluación al desempeño docente aplicada a nivel nacional (ver anexo 13). Este último dato nos permitió seleccionar a los docentes con una evaluación de desempeño destacada o excelente.

Finalmente, una vez hecha la selección de docentes, comenzó un proceso de negociación con todos ellos, especialmente en lo que respectaba a las observaciones en el aula. En el siguiente cuadro aparece la relación de docentes participantes, las

<sup>11</sup> Las encuestas docentes también fueron administradas en el Liceo A-37 de Limache y la información fue sistematizada; sin embargo, como comentábamos, con posterioridad los docentes seleccionados declinaron participar en el estudio.

<sup>12</sup> Ídem que nota anterior

<sup>13</sup> Ídem que nota al pie de página n° 9.

<sup>14</sup> Nuestra decisión se basó en el razonamiento de que los docentes que imparten menos clases tendrían menos probabilidad de ser recomendados.

<sup>15</sup> Tomamos la decisión de no encuestar a los estudiantes de 1º medio pues no contaban con suficientes elementos para llevar a cabo una valoración fundamentada para recomendar docentes; lo anterior teniendo en cuenta que el año escolar recién se había iniciado y que es su primer año en el liceo (por tanto no estaban familiarizados con el Liceo, con sus docentes ni con sus prácticas pedagógicas)

<sup>16</sup> Una cuestión importante de aclarar aquí es que si bien la matriz permitió detectar aquellos docentes que más fueron recomendados por los estudiantes, esta información, de carácter cuantitativa, no fue utilizada necesariamente para la selección final de los participantes aunque sí como elemento de análisis. Lo anterior pues, tal y como hemos comentado, como equipo analizamos esta situación y valoramos la posibilidad de que hubiera docentes que, por el hecho de impartir un menor número de clases no fuesen recomendados por los estudiantes pero NO necesariamente porque fueran considerados como menos virtuosos.



asignaturas concretas en las que se llevaron a cabo las observaciones y el curso a partir de cual se llevaron a cabo los focus groups con los estudiantes:

<b>LICEO PEDRO DE VALDIVIA DE LA CALERA</b>	<b>BREVE RESEÑA</b>
<p>Docente de Historia y Geografía</p> <p>Asignatura: Historia y Geografía<sup>17</sup></p> <p>Curso: 1º Enseñanza Media</p>	<p>Es profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales desde el año 1990. Titulado por la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación, en el año 2005, comenzó estudios de periodismo que aún no ha finalizado aunque ejerce en la actualidad como periodista deportivo. Su experiencia en el ámbito de la Enseñanza Media es de 19 años. Hasta el año 2003 trabajó en un liceo subvencionado y, a partir de mayo de ese mismo año hasta la fecha imparte clases como docente de Historia y Geografía en el Liceo Pedro de Valdivia de La Calera con jornada de 30 horas semanales. Antes del año 2003 realizó algunos reemplazos en un Instituto de Valparaíso y en el Liceo Eduardo de la Barra pero fueron trabajos temporales. Imparte la asignatura de Historia y Geografía de 1º a 4º año de Enseñanza Media. La asignatura observada en el contexto del presente estudio ha sido en un primer año de enseñanza media del Liceo Pedro de Valdivia. Se llevaron a cabo un total de 20 observaciones de 20 horas pedagógicas, a razón de dos observaciones cada día entre el período comprendido entre el 18 de junio y el 3 de septiembre de 2009. En cuanto a la entrevista, fue realizada el día 30 de julio de 2009 y el Focus Group con los estudiantes el 25 de agosto.</p>
<p>Docente de Arte</p> <p>Asignatura: Artes Plásticas</p> <p>Curso: 3º y 4º Enseñanza Media</p>	<p>Es Licenciado en Arte, con grado de instructor en Arte, titulado en la Universidad de Valparaíso. Luego, obtiene el título de Profesor de Artes Plásticas en la Universidad de Playa Ancha. Antes de estudiar en la universidad, fue estudiante en la escuela de Bellas Artes del Municipio de Viña del Mar, estudió diseño en un instituto (INACAP) pero no terminó esa carrera. Ejerce la docencia desde el año 2002 hasta el presente; ingresó a trabajar al Liceo Pedro de Valdivia en el año 2008 y trabaja 14 horas semanales. Ha sido profesor en escuelas de educación básica, en colegios particulares y en colegios agrícolas. Además, ha realizado talleres en hospitales, organizaciones sociales y comunidades rurales en distintas comunas de la V región. Por un tiempo deja de enseñar y se dedica a labores de restauración en una iglesia, luego de esto, mientras estudia en la universidad abre con otros colaboradores una escuela de arte para niños con problemas psicosociales. Actualmente trabaja además del liceo Pedro de Valdivia, en un colegio agrícola e imparte talleres de artes visuales en la casa de la cultura de La Calera. Tiene su propio taller en donde realiza sus obras y expone junto a otros artistas en distintos lugares del país. Dentro del liceo, actualmente imparte la asignatura de Educación Artística de 1º a 4º año de Enseñanza Media. La asignatura observada en el contexto del presente estudio ha sido un tercero y cuarto año de enseñanza media del Liceo Pedro de Valdivia de La Calera. Se</p>

<sup>17</sup> Las clases observadas correspondieron en su totalidad a clases de Geografía y, por tal razón, para evitar confusiones, nos referiremos a este docente como “profesor de Geografía”

	<p>llevaron a cabo un total de 20 observaciones, siendo un total de 20 horas pedagógicas, a razón de dos observaciones cada día entre el período comprendido entre el 18 de Junio de 2009 y 27 de Agosto del 2009. En cuanto a la entrevista, fue realizada el día 29 de Julio de 2009 y el Focus Group con sus estudiantes el día 25 de agosto de 2009.</p>
<p>Docente de Física y Matemática</p> <p>Asignaturas: Física y Matemática</p> <p>Cursos: 1º y 3º Enseñanza Media, respectivamente</p>	<p>Es Licenciado en Física y trabaja en jornada completa en el Liceo Pedro de Valdivia hace más de 27 años. Imparte las asignaturas de Física y Matemática. Las asignaturas observadas en el contexto del presente estudio han sido la de Física (1º Enseñanza media) y Matemáticas (3º Enseñanza Media). Se llevaron a cabo un total de 20 observaciones, de 20 horas pedagógicas, a razón de 10 en el caso de Matemáticas y otras 10 de Física entre el 17 de agosto y el 21 de septiembre. En cuanto a la entrevista, no pudo ser realizada debido al paro de docentes. El Focus Group con sus estudiantes el día 22 de octubre de 2009.</p>
<p>Docente de Química</p> <p>Asignatura: Química</p> <p>Curso: 2º Enseñanza Media (dos cursos pertenecientes a este nivel)</p>	<p>Es Licenciada en Educación, con el título de Pedagogía en Química y Ciencias. Es ex – alumna del liceo Pedro de Valdivia de La Calera y trabaja en él desde el año 1995, con un receso entre los años 1997 y 2004, dado que ese tiempo estuvo en Santiago. Desde el año 2004 se ha mantenido en el liceo y además trabaja en un preuniversitario de la región. En síntesis, tiene 17 años de ejercicio docente en el sistema formal. Imparte la asignatura de Química de 1º a 4º año de Enseñanza Media. La asignatura observada en el contexto del presente estudio ha sido en dos segundos medios del Liceo Pedro de Valdivia de La Calera. Se llevaron a cabo un total de 20 observaciones, de 20 horas pedagógicas, a razón de dos observaciones cada día entre el período comprendido entre el 3 de Julio y el 2 de septiembre. En cuanto a la entrevista, fue realizada el día 29 de Julio de 2009 y el Focus Group con sus estudiantes el día 3 de septiembre de 2009.</p>
<p>Docente de Compra y Venta</p> <p>Asignatura: Gestión de Compra y Venta</p> <p>Curso: 3º Enseñanza Media (especialidad de Administración)</p>	<p>Estudió Administración de Empresas y Secretariado Administrativo, y luego, en la Universidad de Playa Ancha, Pedagogía Técnico Profesional, egresando en el año 1999. Para especializarse en el área, ha hecho cursos de perfeccionamiento de tipo más específico para los módulos del área técnico profesional, en el área comercial, en contabilidad, en gestión de pequeña empresa y comercio exterior. Trabaja en el Liceo Pedro de Valdivia desde hace 15 años, primero con una jornada parcial, que compartía con el ejercicio también de la docencia en un Instituto Profesional, y luego, al volverse incompatibles los horarios de ambos trabajos, opta por quedarse exclusivamente en el Liceo. Lleva a cabo una serie de asignaturas técnicas de 1º a 4º año de Enseñanza Media. La asignatura observada en el contexto del presente estudio ha sido la de Compra y Venta en un tercer año de enseñanza media del Liceo Pedro de Valdivia de La Calera. Se llevaron a cabo un total de 20 observaciones de 20 horas pedagógicas, a razón de dos observaciones cada día entre el período comprendido entre el 23 de junio y el 1 de septiembre del año 2009. La entrevista, fue realizada el día 30 de julio de 2009 y el Focus Group con sus estudiantes el día 3 de septiembre.</p>

<b>LICEO A-2 DE CABILDO</b>	<b>BREVE RESEÑA</b>
<p>Docente de Lenguaje y Comunicación y Filosofía</p> <p>Asignatura: Lenguaje y Comunicación</p> <p>Curso: 2º Enseñanza Media</p>	<p>Es licenciada en Literatura y Lengua Hispanoamericana y en Educación y profesora de Lenguaje y Comunicación. Se tituló en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en el año 2007 y desde que se tituló entró a trabajar en el Liceo A-2 de Cabildo en jornada completa (40 hrs. semanales). Actualmente, imparte las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (1º y 2º año Enseñanza Media) y de Filosofía (3º y 4º año Enseñanza Media). La asignatura observada en el contexto del presente estudio ha sido la de Lenguaje y Comunicación en un segundo año de enseñanza media del Liceo A-2 de Cabildo. Se llevaron a cabo un total de 24 observaciones de 20 horas pedagógicas, a razón de dos observaciones cada día entre el período comprendido entre el 25 de junio y el 17 de agosto de 2009. Para efectos de análisis de datos sólo han sido consideradas 20 observaciones. En cuanto a la entrevista, fue realizada el día 6 de agosto de 2009 y el Focus Group con sus estudiantes el día 10 de agosto de 2009.</p>
<p>Docente de Historia</p> <p>Asignatura: Historia</p> <p>Curso: 2º Enseñanza Media</p>	<p>Es profesora de Historia y Geografía, con estudios cursados en la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación, titulándose el año 1999. Comienza su desempeño profesional como docente de la Escuela Básica Municipal Araucaria, impartiendo allí la asignatura entonces denominada "Comprensión del Medio", en el segundo ciclo de educación básica. Ingresó a trabajar en el Liceo, y por tanto, con estudiantes de Educación Media, a partir del año 2004, y siempre en el Liceo Polivalente A - 2 De Cabildo, donde realiza un total de 30 horas semanales de clases en la asignatura de Historia y Geografía. No realiza docencia en otros establecimientos. Imparte la asignatura de Historia y Geografía de 1º a 4º de Enseñanza Media. La asignatura observada en el contexto del presente estudio ha sido en un segundo año de enseñanza media del Liceo Polivalente A -2 De Cabildo. Se llevaron a cabo un total de 20 observaciones de 20 horas pedagógicas, a razón de dos observaciones cada día entre el período comprendido entre el 5 de agosto y el 3 de septiembre de 2009. En cuanto a la entrevista, fue realizada el día 6 de agosto de 2009 y el Focus Group el 10 de agosto de 2009.</p>
<p>Docente de Matemáticas</p> <p>Asignatura: Matemáticas</p> <p>Curso: 4º Enseñanza Media (especialidad Mecánica)</p>	<p>Es docente de la asignatura de Matemáticas en el Liceo A-2 de Cabildo, pero no estudió inicialmente Pedagogía. Su formación inicial fue en la carrera de Ingeniería Civil Ambiental, título que obtuvo en la misma época en que ingresa a hacer docencia en el Liceo, hace un poco más de cinco años (2003). Antes no había ejercido en otros establecimientos, ni tampoco había desarrollado su actividad profesional inicial, ya que estaba justamente llevando a cabo el proceso de titulación cuando se le ofrece la oportunidad de hacer clases en el Liceo. Actualmente tiene una dedicación de 42 horas en el establecimiento. Imparte la asignatura de Matemáticas de 1º a 4º año de Enseñanza Media. La asignatura observada en el contexto del presente estudio ha sido en un cuarto año de enseñanza media del Liceo A-2 de Cabildo, a estudiantes de la especialidad de Mecánica. Se llevaron a cabo un total de 20 observaciones de 20 horas pedagógicas, a razón de dos observaciones cada día entre el período comprendido entre el 25 de junio y el 31 de agosto de 2009. En cuanto a la entrevista, fue realizada el día 6 de agosto y el Focus Group con sus estudiantes el día 10 de agosto de 2009.</p>

## 4.2 Recogida de información

La recogida de información se estructuró de la siguiente manera:

- a) **Observación no participante** de las prácticas de enseñanza de cada uno de los/as profesores/as seleccionados<sup>18</sup>. El sistema utilizado para registrar y almacenar los datos observacionales respondió a un sistema narrativo (Evertson y Green, 1989), es decir seguimos un sistema abierto, específico y respetuoso con las características del contexto y sin categorías prefijadas. A través de este sistema, obtuvimos descripciones detalladas de los fenómenos observados e identificamos principios genéricos y patrones de conducta en situaciones específicas. Llevamos a cabo observaciones persistentes, en la consideración de lo que plantea Elliot (1993) cuando hace referencia a que la investigación con el docente práctico reflexivo, nos devuelve al mundo de la vida cotidiana, entendiendo ésta como una muestra de que hay muchas situaciones en las que los sujetos en interacción redefinen mutuamente sus actos. La interacción se asume como circunstancial, por lo que tiene que ser establecida en cada momento por los participantes a través de la interpretación y negociación de las reglas que permitan la convivencia humana, por lo que sólo sería posible comprender una determinada acción en su contexto, observando la cotidianidad de esta acción.

En total se llevaron a cabo observaciones de 20 horas pedagógicas correspondientes a las clases de los 8 docentes seleccionados (un total de 160 observaciones). Para ello, se contó con un grupo de apoyo a la Investigación conformado por 5 estudiantes seminaristas en el área de la Psicología Educacional y de prácticas de 5º año de la carrera de Psicología, una alumna de 4º año de la misma carrera así como también de dos docentes titulados que participan como asesores en terreno de los liceos A-2 Cabildo y Liceo Pedro de Valdivia de La Calera. Todas ellas fueron formadas en la aplicación de técnicas de Observación y registro que exige esta investigación. Cuatro de las alumnas que están llevando a cabo su Seminario final de titulación, además comenzaron en el mes de abril a realizar sus prácticas profesionales en los mismos Liceos en los que realizaron las observaciones, cuestión que consideramos interesante en la medida que gozaron de una visión global del liceo en el que enseña el docente considerado como ejemplar y que tenían asignado para observar (ver anexo 14 para detalles). Asimismo, las docentes asesoras en terreno de los liceos mencionados, también contaban con información contextual que ha sido de gran aporte para la parte logística de este estudio.

Dentro de las actividades de formación realizadas al grupo de Apoyo a la Investigación se encuentra una sesión de formación de observadores llevada a cabo durante el día 26 de marzo de 2009 que tuvo como finalidad dar a conocer la investigación, sus objetivos y su metodología; esta sesión formativa estuvo a cargo de la profesora Carolina Guzmán y fue efectuada a través de una vídeo-conferencia. Durante la sesión, se informó de las tareas del observador y cómo debían llevarse a cabo las observaciones. Previamente a

---

<sup>18</sup> En un principio se barajó la posibilidad de filmar algunas sesiones, cuestión que fue desechada debido a los problemas disciplinares y de comportamiento de los estudiantes de los Liceos participantes. En este sentido, no queríamos ser responsables de añadir un elemento disruptivo a la clase.

esta sesión se solicitó a los estudiantes que leyeron dos textos teóricos relativos al proceso de observación más un texto facilitado por una estudiante de doctorado en Educación de la Universidad de Barcelona, que daba cuenta de un proceso real de observación. A partir de todo esto, se solicitó a los futuros observadores que hicieran una “observación de prueba” con algún docente de un liceo o la universidad a partir de la pauta de observación que fue utilizada en este estudio (ver anexo 15); estas 8 observaciones de prueba fueron leídas y retroalimentadas por el equipo investigador de manera individual y colectiva a todos los observadores<sup>19</sup>. Asimismo, una vez que comenzó el trabajo de campo y se llevaron a cabo las observaciones, éstas fueron retroalimentadas de manera constante por dos miembros del equipo de esta investigación. Finalmente, su análisis, fue llevado a cabo por otros dos miembros del equipo y una de las observadoras de quinto año de Psicología, quien manifestó su interés por participar en estas labores.

Finalmente, cabe señalar que si bien el inicio de las observaciones estaba programado para abril, las dificultades y retrasos que tuvimos para seleccionar los participantes definitivos, nos llevó a sufrir grandes retrasos de manera que éstas se iniciaron a mediados de junio y finalizaron la tercera semana de septiembre de 2009.

- b) **Entrevistas en profundidad** a cada uno de los profesores participantes en el estudio. Estuvieron orientadas a recabar información sobre su biografía docente, formas de planificación, método didáctico y evaluación de los aprendizajes así como también para comprender y analizar sus propias prácticas pedagógicas. Las entrevistas se basaron, entre otras cosas, en las primeras observaciones en el aula, pero también incluyeron cuestiones relativas a la planificación de la docencia, creencias docentes, etc. (ver anexo 16 para guión de entrevista<sup>20</sup>). Las entrevistas fueron efectuadas los días 30 de julio y 6 de agosto por la coordinadora del estudio<sup>21</sup>.
- c) **Focus Groups con los estudiantes** de los profesores observados. Estuvieron orientados a analizar los procesos de enseñanza aprendizaje, las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, las relaciones profesor-alumno, el clima de aula, las visiones y valoraciones de los estudiantes con respecto al aprendizaje, etc. Incluyeron cuestiones relativas a sus visiones acerca de la enseñanza ideal y sus percepciones en torno al docente ejemplar que les imparte clases (ver anexo 17 para guión de focus group). Los Focus Groups fueron realizados en el Liceo Pedro de Valdivia de la Calera, los días 25 de

---

<sup>19</sup> Para agilizar los procesos de comunicación asincrónica entre los miembros del equipo investigador y entre éste y los observadores y otros estudiantes colaboraron con la administración de las encuestas, implementamos a través de la plataforma Moodle, un espacio de aprendizaje interactivo que nos permitió intercambiar textos, crear foros para resolver dudas, orientar las tareas asignadas, etc. Este espacio está alojado en un servidor de la Universidad de Barcelona, entidad que colabora de manera permanente en este estudio.

<sup>20</sup> Este guión fue sometido a la opinión de expertos investigadores de la Universidad de Barcelona.

<sup>21</sup> Ya hemos comentado que una de las entrevistas no se pudo llevar a cabo debido al paro de profesores. En un principio, la entrevista estaba programada para los primeros días de noviembre pero el paro de profesores se ha extendido hasta finales de noviembre de 2009.

agosto, 3 de septiembre y 22 de octubre y los del Liceo A-2 de Cabildo el día 10 de agosto de 2009.

### 4.3 Criterios de Rigor Científico

Para Carr y Kemmis (1988), una explicación interpretativa es válida si comprende y coordina las intuiciones y las pruebas en un marco de referencia consistente, pero además si satisface ciertos criterios de consistencia que una comunidad científica ha aceptado y que ha sido confirmada por los participantes de la investigación. Desde la perspectiva cualitativa, existen ciertas estrategias para asegurar la credibilidad, el rigor y la validez de la investigación que se está llevando a cabo, de manera de generar resultados densos, profundos (Krause, 1992; 1995) y multidimensionales, los cuales constituyen criterios básicos de calidad para estudios cualitativos.

Aquellos criterios que fueron tomados en cuenta en el marco de esta investigación de acuerdo a lo planteado por Guba (1989) fueron:

. **Credibilidad:** intentamos establecer correspondencia entre el fenómeno de estudio y su descripción, observación e interpretación. Según Latorre, del Rincón y Arnal (2003), se trata de demostrar que la investigación realizada se ha efectuado de forma pertinente, con un tema identificado y descrito con exactitud. Para asegurarla, las estrategias que utilizamos son: la observación persistente, triangulación de técnicas de recolección de datos, de sujetos investigados<sup>22</sup> y de investigadores.

. **Transferibilidad:** se trata de que los resultados sean transferibles y aplicables a un contexto similar. Si bien los estudios cualitativos se realizan en un contexto determinado y no pueden ser extrapolados en su totalidad, de acuerdo a Guba (1989), este criterio se cumple, entre otros, a partir de las descripciones densas y minuciosas del fenómeno observado en su contexto de ocurrencia, tal y como hemos efectuado en esta investigación.

. **Confirmabilidad:** consiste según Latorre, del Rincón y Arnal (2003) en confirmar la información, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones. Para ello utilizamos la triangulación de técnicas de recolección de datos, de sujetos investigados y también de descriptores de baja inferencia (obtenidos a partir de las anotaciones de campo textuales durante las observaciones).

---

<sup>22</sup> Si bien nuestro foco de interés ha estado puesto en docentes virtuosos, también consideramos la visión de sus estudiantes.

#### 4.4 Análisis de datos

En lo que respecta al análisis de datos, en este estudio se ha utilizado el método de las *comparaciones constantes* propuesto por Glaser y Strauss (1967). Éste es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. El objetivo final de esta modalidad analítica es la generación inductiva de constructos teóricos (aquí denominados vectores cualitativos) que junto con los núcleos temáticos (dominios cualitativos) y las categorías conforman un entramado conceptual que subsume todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna un sentido y significado nuevos. De manera general, este análisis consistió en: el resumen y síntesis de las notas de campo y de las primeras transcripciones; la segmentación del corpus de datos: codificación y categorización de unidades de significado relevantes para los objetivos de la investigación; el primer resumen descriptivo para la reflexión; el análisis de datos siguiendo el método de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1967) que llevamos a cabo apoyándonos en el programa informático Atlas-ti); la interpretación de datos a la luz del marco teórico elaborado y; la triangulación, convergencia e integración de los datos procedentes de los diferentes casos estudiados.

Cabe señalar asimismo, que se llevó a cabo en un primer momento, un análisis de descriptores de baja inferencia y, a continuación uno de carácter relacional que dio origen al informe de resultados.

Finalmente, es necesario señalar que durante esta etapa, contamos con el apoyo de académicos expertos de la Universidad de Barcelona, pertenecientes al grupo FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica), que se han especializado en la investigación sobre construcción del saber docente y formación docente en España y Latinoamérica.

## 5. RESULTADOS

En este apartado damos cuenta de los principales resultados recabados durante esta investigación. Es preciso señalar que, debido al número de casos estudiados y a la variedad de técnicas de recolección de datos utilizadas, se produjeron cantidades ingentes de información, la cual, en un primer momento fue fragmentada y sistematizada teniendo en cuenta descriptores de baja inferencia<sup>23</sup>. En un segundo momento, decidimos establecer relaciones entre los diferentes descriptores de baja inferencia, agrupándolos en núcleos temáticos y buscando sus conexiones con literatura científica actualizada, surgiendo así, un informe de resultados de carácter interpretativo que va más allá de la mera descripción de los datos; supone un salto cualitativo en la medida en que, a partir de estos últimos, buscamos significados, relacionamos categorías de bajo nivel inferencial y proponemos núcleos temáticos de un mayor nivel de interpretación a la luz de las teorías existentes.

Como una manera de transparentar la manera en que han sido analizados los datos, presentamos los codes o categorías de menor nivel descriptivo con su respectiva definición. Seguidamente, presentamos los codes con sus frecuencias de aparición para cada uno de los casos estudiados. Con respecto a esto último debemos acotar que, el hecho de presentar sus frecuencias, dan cuenta de la densidad del code y de los fragmentos o respaldos que lo sustentan y no de un análisis cuantitativo.

### 5.1 Primer nivel de análisis: fragmentación de la información y emergencia de categorías de bajo nivel de inferencia.

La generación de conceptos de primer orden o categorías de bajo nivel de inferencia, también llamados codes, constituyen el primer nivel de análisis de este estudio. Es un proceso analítico, que requiere mucha minuciosidad y tiempo y que, en la medida que se efectúa, puede volverse más o menos mecánico. Es un proceso básico y fundamental pues, a partir de él van emergiendo los primeros conceptos o categorías que nos permiten analizar los datos, interrogarlos y relacionarlos. Permite también su sistematización para luego dar paso a un nivel de análisis más interpretativo.

Para llevar a cabo este proceso, la investigadora principal inició la segmentación de los datos de todos los casos y, a partir de allí, hubo una división de tareas con respecto a este análisis: la investigadora principal analizó tres casos, otra integrante del equipo otros tres y una estudiante de último año de la carrera de Psicología, se encargó de los dos últimos. Cabe señalar que éste fue un proceso de análisis conjunto, que requirió mucha coordinación pues, en la medida que íbamos haciendo el análisis, compartíamos miradas, comparábamos de manera constante las categorías emergentes, hacíamos propuestas de codes nuevos, fusionábamos unos con otros hasta llegar a un conjunto definido de 137 codes que plasmamos en un “cuaderno de códigos” que contenía los codes de todos los casos analizados con sus respectivas definiciones.

---

<sup>23</sup> Para llevar a cabo este proceso nos hemos apoyado en el Programa Informático Atlas-ti.



### 5.1.1 Los codes y sus definiciones

Como una manera de ordenar la información, decidimos que cada docente participante, constituiría una unidad hermenéutica siguiendo los procedimientos del Atlas-ti; por tanto, creamos 8 unidades hermenéuticas. Los codes generados a partir del análisis fueron reunidos en un cuaderno de codes tal y como hemos comentado. Este cuaderno de codes tuvo un doble función. En un primer momento, se fue nutriendo en la medida que íbamos haciendo el análisis inductivo caso por caso, y, en un segundo momento, cuando ya habíamos analizado las primeras observaciones de todos las unidades hermenéuticas de manera simultánea y coordinada entre investigadoras, se constituyó en una especie de mapa que nos permitió ir analizando los datos de manera inductiva y deductiva a la vez; esto quiere decir que si bien durante todo el proceso de análisis fueron emergiendo codes, otros tantos sirvieron de guía para analizar los siguientes datos.

CODE	DEFINICIÓN
1. Ausentismo estudiantes	"Se refiere al bajo número de estudiantes"
2. Clima de aula	"Percepciones y apreciaciones de la observadora con respecto al clima de aula"
3. Comentarios acerca de las observaciones	"Se refiere a comentarios que hace el docente o los estudiantes acerca de las observaciones"
4. Comportamiento alumnos (evaluación)	"Comportamiento de los estudiantes durante una evaluación"
5. Comportamiento docente durante evaluación	"Manera en que el docente se comporta durante la realización de una evaluación"
6. Control de tiempo por parte estudiante	"Se refiere a la explicitación de los estudiantes en relación con el tiempo/duración/término de la clase"
7. Corrección de la evaluación	"Acción de corregir una evaluación"
8. Creencias acerca de la disciplina	"Se refiere a las creencias del docente en relación con la disciplina"
9. Creencia acerca del aprendizaje de la disciplina	"Se refiere a todas aquellas creencias, visiones del docente con respecto al aprendizaje de una disciplina: Arte, Matemáticas, Química, Historia, Geografía, Lenguaje y Comunicación, Compra y Venta y Física"
10. Creencias acerca del contexto social	"Se refiere a creencias del docente en relación con el contexto institucional o más amplio (social o nacional)"
11. Creencias acerca de la profesión docente	"Se refiere a las percepciones que tiene el docente con respecto a la profesión docente (incluye formación inicial y permanente así como la manera de organizarse el colectivo"
12. Creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje de una disciplina	"Se refiere a las creencias del docente acerca de la una disciplina como tal (Arte, Matemáticas, Química, Historia, Geografía, Lenguaje y Comunicación, Compra y Venta y Física )"

<b>13. Creencias acerca de los buenos alumnos</b>	"Se refiere a todas aquellas creencias, visiones y valoraciones del docente en torno a los estudiantes con buen rendimiento"
<b>14. Creencias acerca de la docencia</b>	"Se refiere a todas aquellas creencias, visiones, valoraciones del docente en torno a la enseñanza en general"
<b>15. Creencias de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje</b>	"Se refiere a las creencias y percepciones que los estudiantes tienen acerca de la enseñanza y el aprendizaje"
<b>16. Creencias docentes acerca del liceo</b>	"Se refiere a las creencias docentes en relación con el centro educativo"
<b>17. Creencias docentes acerca del sistema educativo</b>	"Se refiere a las creencias docentes con respecto al sistema educativo chileno actual y la forma en que se estructura/organiza"
<b>18. Descripciones/valoraciones de los estudiantes acerca del docente</b>	"Se refiere a la manera en que los estudiantes conciben la docencia de su profesor y cómo la valoran"
<b>19. Descripción espacio físico</b>	"Descripción del entorno físico (aula, disposición del mobiliario, equipamiento, etc.)"
<b>20. Diario de la observadora</b>	"Notas de campo con reflexiones de la observadora"
<b>21. Diálogo docente-observadora durante clases</b>	"Diálogo que surge durante la clase entre el docente y la observadora (iniciado por el primero)"
<b>22. Dificultades Docentes</b>	"Se refiere a todas aquellas dificultades en la docencia que el profesor explicita (especialmente para profesores noveles)"
<b>23. Evaluación de los aprendizajes</b>	"Se refiere a la manera en que el docente evalúa los aprendizajes de los estudiantes (tipos, instrumentos utilizados)"
<b>24. Evidencia aclaraciones docentes y preguntas sobre exposición</b>	"Se refiere a todas las aclaraciones que hace la docente durante o después de una disertación y a las preguntas que hace a los expositores"
<b>25. Evidencia anclaje</b>	"Evidencia de la relación que establece el docente entre los contenidos de la asignatura y el conocimiento o experiencia previa/personal del estudiante"
<b>26. Evidencia anticipación dificultades en el aprendizaje</b>	"Evidencia de que el docente anticipa las dificultades de aprendizaje del estudiante de manera explícita"
<b>27. Evidencia aprendizaje compartido</b>	"Evidencia de que el docente promueve el aprendizaje conjunto con/entre estudiantes"
<b>28. Evidencia atención personalizada (extraclase)</b>	"Se refiere al tiempo que otorga el docente, una vez terminada la clase, para aclarar dudas, ver contenidos, etc."
<b>29. Evidencia búsqueda aprobación del docente</b>	"Se refiere a la conducta del estudiante que busca la aprobación/ayuda del docente"
<b>30. Evidencia cierre de clase</b>	"Se refiere a la estrategia/manera que el

	docente utiliza para dar por terminada la clase"
<b>31. Evidencia comportamiento estudiantes</b>	"Se refiere a todas aquellas conductas observadas en los alumnos en el aula, en presencia del docente"
<b>32. Evidencia comportamiento estudiantes sin profesor</b>	"Se refiere a las conductas que los estudiantes manifiestan en el aula cuando el docente no está presente"
<b>33. Evidencia conflicto cognitivo</b>	"Se refiere al hecho de cometer un error de manera intencional con el fin de corroborar que el estudiante está comprendiendo"
<b>34. Evidencia contacto ocular</b>	"Se refiere al establecimiento de contacto ocular entre el docente y los estudiantes"
<b>35. Evidencia control de conducta</b>	"Se refiere al control de conducta del estudiante por parte del docente relacionado con el curso de la asignatura (contenido) (atención, distinguir de manejo disciplinar)"
<b>36. Evidencia control de conducta (evaluación)</b>	"Se refiere al control de conducta de los estudiantes que hace el docente durante una evaluación"
<b>37. Evidencia control de deberes asignados</b>	"Se refiere a aquellas conductas del docente tendentes a controlar si los estudiantes han realizado sus tareas, deberes"
<b>38. Evidencia control del tiempo</b>	"Se refiere al control del tiempo por parte de la docente durante el desarrollo de una clase"
<b>39. Evidencia control de tiempo (evaluación)</b>	"Se refiere al control del tiempo por parte de la docente durante una evaluación"
<b>40. Evidencia control de vestuario</b>	"Se refiere al control que hace el docente del vestuario que lleva el estudiante"
<b>41. Evidencia corrección conjunta evaluación</b>	"Se refiere a la evaluación conjunta (docente-estudiantes) de la evaluación (resolución de ejercicios, preguntas)"
<b>42. Evidencia corrección de errores</b>	"Se refiere a la corrección que hace el docente de los errores cometidos por el estudiante"
<b>43. Evidencia corroboración comprensión</b>	"Se refiere a preguntas o ejercicio adicionales para corroborar si los estudiantes han comprendido un contenido"
<b>44. Evidencia de atención a indicios estudiantes (dificultades aprendizaje)</b>	"Evidencia de la atención que presta el docente a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes (corroboración de la dificultad)"
<b>45. Evidencia disposición del aula para trabajar</b>	"Disposición que da el docente al mobiliario del aula con el fin de realizar una actividad"
<b>46. Evidencia ejemplos</b>	"Se refiere a la enseñanza a través de ejemplos"
<b>47. Evidencia elementos disruptivos</b>	"Se refiere a todos aquellos elementos que dificultan la continuidad de la sesión de clase, ya sea por eventos originados dentro o fuera del aula"
<b>48. Evidencia enseñanza a través de la reflexión</b>	"Se refiere a la solicitud que hace el docente a los estudiantes, para que estos reflexionen en

	relación con un contenido"
<b>49. Evidencia enseñanza a través de preguntas</b>	"Se refiere a la enseñanza a través de preguntas para guiar el aprendizaje"
<b>50. Evidencia corroboración comprensión</b>	"Se refiere a aquellas estrategias que utiliza el docente para detectar, tantear si los estudiantes han comprendido un contenido"
<b>51. Evidencia enseñanza estratégica</b>	"Se refiere a las estrategias y pautas que el docente ofrece para la resolución correcta de un problema/pregunta"
<b>52. Evidencia enseñanza personalizada</b>	"Se refiere a la conducta del docente tendente a enseñar, explicar, aclarar dudas, etc. de manera personalizada (ya sea a un estudiante o aun grupo de ellos)"
<b>53. Evidencia explicación a través de anécdotas o cosas concretas</b>	"Se refiere a la explicación que hace el docente a partir de anécdotas personales o información muy concreta relativa al contenido"
<b>54. Evidencia explicación a través de comparaciones</b>	"Se refiere a las explicaciones a partir de comparaciones entre dos contenidos, hechos, situaciones, etc."
<b>55. Evidencia explicación a través de dibujos</b>	"Se refiere al uso que hace el docente de dibujos, para explicar un contenido"
<b>56. Evidencia explicación a través de esquemas</b>	"Se refiere al uso que hace el docente de esquemas, para explicar un contenido"
<b>57. Evidencia explicación a través de metáforas</b>	"Se refiere al uso que hace el docente de metáforas, para explicar un contenido"
<b>58. Evidencia explicitación resultados de aprendizaje</b>	"Se refiere a la explicitación que hace el docente con respecto a los resultados de las evaluaciones"
<b>59. Evidencia explicitación criterios de evaluación</b>	"Se refiere a la explicitación por parte del docente de los criterios para evaluar los aprendizajes"
<b>60. Evidencia explicitación evaluación</b>	"Se refiere a la explicitación por parte del docente de la forma de evaluar los aprendizajes"
<b>61. Evidencia exposición materia</b>	"Se refiere a la exposición verbal de un contenido por parte del docente"
<b>62. Evidencia expresión corporal</b>	"Se refiere al uso de gestos corporales/no verbales que hace el docente, mientras enseñan"
<b>63. Evidencia expresión gráfica - escrita</b>	"Se refiere al uso de la pizarra u otro recurso escrito"
<b>64. Evidencia flexibilidad docente</b>	"Evidencia de que la docente aprueba/favorece diferentes maneras de aprender (no hay una única solución o respuesta)"
<b>65. Evidencia focalización contenido</b>	"Evidencia de que el docente pide al estudiante de manera explícita que preste atención a un contenido considerado como relevante"

<b>66. Evidencia formación en valores</b>	"Comentarios explícitos sobre la formación en ciertos valores"
<b>67. Evidencia humildad docente</b>	"Se refiere a la explicitación por parte del docente en relación a su desconocimiento de un tema/evento"
<b>68. Evidencia implicación aprendizaje estudiantes</b>	"Se refiere a todo aquel comportamiento de los estudiantes que evidencian su participación activa durante los procesos de enseñanza aprendizaje (ligado al contenido/actividad de la sesión)"
<b>69. Evidencia improvisación (reflexión en la acción)</b>	"Se refiere al cambio que hace el docente del curso de la clase ante una situación inesperada (no tiene por qué ser consciente)"
<b>70. Evidencia instrucciones lectura</b>	"Instrucciones que da el docente sobre cómo se debe leer"
<b>71. Evidencia instrucciones tareas</b>	"Se refiere a todas aquellas instrucciones que el docente entrega a los alumnos con el fin de que hagan una tarea o actividad en el aula o fuera de ella"
<b>72. Evidencia introducción a la sesión</b>	"Forma de dar inicio o introducir una sesión o un contenido"
<b>73. Evidencia manejo disciplinar</b>	"Se refiere a todas aquellas conductas del docente relacionadas con el manejo de aula (disciplina)"
<b>74. Evidencia modelaje</b>	"Evidencia de cómo el docente modela las respuestas del estudiante"
<b>75. Evidencia participación estudiantes</b>	"Se refiere a todo aquel comportamiento de los estudiantes que evidencian su participación activa durante los procesos de enseñanza aprendizaje (ligado al contenido/actividad de la sesión)"
<b>76. Evidencia pensamiento en voz alta</b>	"Momentos en los que el docente explicita a los estudiantes su pensamiento/actuación docente/modo de razonar en el aula en relación con los contenidos/actividades de la clase"
<b>77. Evidencia pensamiento en voz alta (tareas administrativas)</b>	"Momentos en los que el docente explicita a los estudiantes su actuación docente en relación con tareas de corte administrativo"
<b>78. Evidencia pistas para el aprendizaje</b>	"Se refiere a todas aquellas pautas o guías que el docente da a los estudiantes para la resolución de un problema/pregunta/tarea"
<b>79. Evidencia preguntas abiertas</b>	"Se refiere a preguntas sobre el contenido que efectúa el docente al grupo clase"
<b>80. Evidencia preguntas retóricas</b>	"Se refiere a la verbalización de preguntas y sus respectivas respuestas por parte del docente sin esperar que sean los estudiantes quienes las contesten"
<b>81. Evidencia preocupación por la ortografía, vocabulario y formato</b>	"Se refiere a la preocupación explícita por parte del docente en relación con la ortografía, el formato o el vocabulario"

<b>82. Evidencia preocupación por estudiantes</b>	"Se refiere a la conducta del docente que manifiesta su preocupación por cómo están"
<b>83. Evidencia preparación recursos didácticos</b>	"Preparación de la docente de material o recursos didácticos"
<b>84. Evidencia previsión material sesión</b>	"Se refiere a la previsión que hace el docente con respecto al material con el que se trabajará en la sesión"
<b>85. Evidencia promoción hábitos de limpieza y orden</b>	"Conducta del docente tendente a promover en los estudiantes hábitos de orden e higiene en el aula"
<b>86. Evidencia reacción estudiantes frente a notas</b>	"Se refiere a las conductas mostradas por los estudiantes una vez que reciben los resultados de sus evaluaciones"
<b>87. Evidencia realización tareas administrativas</b>	"Se refiere a todas aquellas tareas administrativas que el docente realiza durante la clase (pasar lista, anotar en el libro de clase, colocar notas, etc.)"
<b>88. Evidencia recapitulación</b>	"Evidencia de que el docente hace una recapitulación del contenido que se ha visto hasta ese momento"
<b>89. Evidencia recursividad</b>	"Se refiere a todas aquellas estrategias que utiliza el docente para explicar de diversas maneras un mismo contenido o idea, incluyendo repetición"
<b>90. Evidencia recursividad (verbalización planificación)</b>	"Se refiere a todas aquellas estrategias que utiliza el docente para reiterar cómo se llevará a cabo una clase"
<b>91. Evidencia reflexión sobre la acción</b>	"Se refiere a las reflexiones que hace el docente después de la realización de una clase; generalmente son comentadas a la observadora"
<b>92. Evidencia reforzamiento verbal</b>	"Se refiere a la conducta del docente tendente a reforzar de manera verbal una conducta del estudiante/s"
<b>93. Evidencia relación profesor-estudiantes</b>	"Se refiere a aquellas conductas manifestadas por el docente y los estudiantes y que denotan un tipo de relación entre estos"
<b>94. Evidencia respuestas a preguntas - dudas</b>	"Se refiere a la respuesta que da el docente a las preguntas de los estudiantes surgidas durante la clase"
<b>95. Evidencia retroalimentación estudiantes</b>	"Se refiere a la conducta explícita/implícita que retroalimenta el trabajo de los estudiantes y sus avances/carencias"
<b>96. Evidencia retroalimentación disertaciones</b>	"Se refiere a la retroalimentación que hace el docente a las disertaciones"
<b>97. Evidencia rutinas en el aula</b>	"Se refiere a todo aquel comportamiento del docente y/o estudiantes que dan cuenta de una dinámica de actuación/relación que ya se conoce y que ya ha sido internalizada por estos lo cual favorece un comportamiento fluido/automatizado en el aula"

<b>98. Evidencia solicitud justificación de respuesta</b>	"Se refiere a la solicitud explícita que hace el docente para que el alumno justifique su respuesta"
<b>99. Evidencia solicitud personalizada participación</b>	"Solicitud explícita de un docente a un estudiante para que participe"
<b>100. Evidencia solicitud valoración de la clase</b>	"Solicitud explícita por parte del docente de que los estudiantes valoren la clase"
<b>101. Evidencia verificación comprensión contenido</b>	"Se refiere a la verificación que hace el docente para comprobar si un contenido ha sido comprendido"
<b>102. Evidencia uso del dictado</b>	"Se refiere al uso de dictado en clase"
<b>103. Evidencia uso del espacio del aula y expresión corporal del docente</b>	"Se refiere al empleo que hace el docente del espacio (caminar por la sala, detenerse, etc.)"
<b>104. Evidencia uso de humor en clase</b>	"Se refiere a todos aquellos episodios de humor, ya sea generados por el docente o por los estudiantes o entre ambos, durante la sesión de clase"
<b>105. Evidencia uso ironía</b>	"Uso que hace el docente de la ironía durante la clase"
<b>106. Evidencia uso estrategia didáctica</b>	"Se refiere al uso que hace el docente de diversas estrategias didácticas en las que se apoya para favorecer la comprensión de un contenido"
<b>107. Evidencia uso recursos didácticos</b>	"Uso que hace el docente de recursos didácticos adicionales"
<b>108. Evidencia verbalización acerca del aprendizaje estudiantes</b>	"Verbalización que hace el docente sobre el aprendizaje de los estudiantes"
<b>109. Evidencia verbalización frente a acontecimiento inesperado</b>	"Se refiere a la verbalización que hace el docente en el momento que surge un evento inesperado"
<b>110. Evidencia verbalización planificación de la sesión</b>	"Se refiere a la explicitación por parte del docente de los contenidos que serán vistos a continuación y que dan cuenta de la estructura/temario de la clase"
<b>111. Evidencia verbalización sentido de la actividad</b>	"Se refiere a la explicitación por parte del docente del por qué del desarrollo de una actividad durante la clase"
<b>112. Evolución docente</b>	"Se refiere a la evolución que reconoce el profesor con respecto a su labor como docente (el antes y el ahora), especialmente para docentes noveles"
<b>113. Experiencias que han impactado en la docencia</b>	"Se refiere a las experiencias del pasado que han tenido impacto en la docencia actual; generalmente son experiencias discentes"
<b>114. Imprevistos planificación</b>	"Se refiere a cualquier hecho que impida que la clase se lleve a cabo de acuerdo a lo planificado por el docente"
<b>115. Formación Profesional</b>	"Se refiere a la formación profesional-académica del docente observado"

<b>116. Instrucciones corrección de la evaluación</b>	"Instrucciones que da el docente para la corrección de la evaluación"
<b>117. Instrucciones previas evaluación</b>	"Instrucciones que da el docente antes de iniciar la evaluación"
<b>118. Metodología Docente</b>	"Se refiere a la manera general en la que lleva a cabo la clase el docente (no se especifican estrategias didácticas)"
<b>119. Participación observadora</b>	"Se refiere a la participación de la observadora en alguna situación de aula"
<b>120. Percepciones docentes acerca de los estudiantes</b>	"Se refiere a todas aquellas creencias, visiones y valoraciones del docente en torno a los estudiantes"
<b>121. Percepciones en torno a la evaluación</b>	"Percepciones del docente en relación a cómo se han de evaluar los aprendizajes de los estudiantes"
<b>122. Percepciones en torno al aprendizaje</b>	"Se refiere a las percepciones del docente en torno al aprendizaje de los estudiantes"
<b>123. Planificación Docente</b>	"Se refiere a la manera en que el docente lleva a cabo y pone en marcha la planificación de las clases (macroplanificación)"
<b>124. Preguntas estudiantes sobre exposición (relacionar con participación estudiantes)</b>	"Se refiere a las preguntas que hacen los estudiantes a los expositores de una disertación, ya sea por iniciativa propia o por solicitud del docente"
<b>125. Preparación disposición aula (evaluación)</b>	"Se refiere a la forma en que el docente dispone del mobiliario del aula para llevar a cabo una evaluación"
<b>126. Presentación de la observadora en clase</b>	"Presentación que hace la docente o la observadora al grupo clase"
<b>127. Presentación disertaciones</b>	"Se refiere a la presentación que hacen los expositores durante su disertación (contenidos, conducta)"
<b>128. Propuesta formación docente</b>	"Se refiere a las propuestas de temáticas que hace el docente para futuras formaciones"
<b>129. Reacción frente a observadora/observaciones docente</b>	"Reacciones del docente con respecto a la observadora/observaciones"
<b>130. Reacción frente a observadora/observaciones estudiantes</b>	"Reacciones del docente/estudiantes con respecto a la observadora/observaciones"
<b>131. Recursos didácticos</b>	"Referencia a la obtención/uso de los recursos didácticos propios de la asignatura"
<b>132. Reforzamiento grupal ante disertación</b>	"Se refiere al reforzamiento que hacen los compañeros a los expositores de una disertación, ya sea por iniciativa propia o por solicitud del docente"
<b>133. Relación entre estudiantes</b>	"Se refiere al modo en que se relacionan los estudiantes (en ausencia del docente)"
<b>134. Rutina de utilización de libro</b>	"Se refiere a todo aquel comportamiento del docente y/o estudiantes que dan cuenta de



	una dinámica de actuación/relación que ya se conoce y que ya ha sido internalizada por estos lo cual favorece un comportamiento fluido/automatizado en el aula. En este caso, se refiere exclusivamente al uso del libro de clase"
<b>135. Trayectoria profesional</b>	"Relato del docente con respecto a su trayectoria profesional/docente"
<b>136. Verbalización acerca de la dificultad de un contenido</b>	"Se refiere a la explicitación que hace el docente sobre el grado de dificultad de un contenido"
<b>137. Verbalización acerca de la evaluación</b>	" Se refiere a los comentarios que hace el docente con respecto a la evaluación"

### 5.1.2 Los codes y sus frecuencias

La construcción del sistema de codes por cada profesor participante, ha sido único y original para los casos analizados. En las siguientes tablas, presentamos la manera en que estos codes se distribuyeron al interior de cada caso estudiado con sus respectivas frecuencias y sus totales.

#### PROFESOR 1: GEOGRAFÍA

CATEGORÍA	TOTAL
Comentarios acerca de las observaciones	1
Control de tiempo por parte estudiante	2
Creencias acerca de la disciplina	2
Creencias acerca de la docencia	33
Creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y Geografía	9
Creencias acerca de la profesión docente	3
Creencias acerca del contexto social	16
Creencias acerca del dinero y la educación	1
Creencias acerca del sistema educativo	9
Creencias de los estudiantes	4
Creencias de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje	17
Creencias docentes acerca de los estudiantes	4
Creencias docentes acerca del liceo	8
Descripciones/valoraciones de los estudiantes acerca del docente	39
Descripción espacio	2
Diario de la observadora	6
Entrega de evaluaciones	2
Evaluación de los aprendizajes	8
Evidencia cierre de clase	4
Evidencia comportamiento estudiantes	39

Evidencia comportamiento estudiantes sin profesor	3
Evidencia control de conducta	31
Evidencia de humor en clase	2
Evidencia ejemplos	9
Evidencia elementos disruptivos	31
Evidencia enseñanza estratégica	4
Evidencia enseñanza personalizada	15
Evidencia explicación a través de anécdotas o cosas concretas	42
Evidencia explicación a través de comparaciones	5
Evidencia explicación a través de dibujos	5
Evidencia explicación a través de esquemas	1
Evidencia explicación a través de metáforas	1
Evidencia explicitación resultados de aprendizaje	1
Evidencia exposición materia	22
Evidencia expresión gráfica-escrita	29
Evidencia focalización contenido	2
Evidencia formación en valores	6
Evidencia humildad docente	2
Evidencia instrucciones evaluación	2
Evidencia instrucciones tareas	27
Evidencia interrogación didáctica	32
Evidencia introducción a la sesión	4
Evidencia manejo disciplinar	30
Evidencia participación estudiantes	43
Evidencia pensamiento en voz alta (tareas administrativas)	1
Evidencia pistas para el aprendizaje	4
Evidencia preguntas retóricas	5
Evidencia preocupación por la ortografía y vocabulario	16
Evidencia reacción estudiantes frente a notas	7
Evidencia realización tareas administrativas	17
Evidencia recapitulación	2
Evidencia recursividad	7
Evidencia reflexión sobre la acción	1
Evidencia reforzamiento verbal	12
Evidencia relación profesor-estudiantes	10
Evidencia respuesta a preguntas-dudas	10
Evidencia rutinas en el aula	28
Evidencia solicitud justificación de respuesta	2

Evidencia solicitud personalizada participación	4
Evidencia uso cuerpo y espacio físico	12
Evidencia uso ironía	2
Evidencia verbalización planificación de la sesión	24
Evidencia verificación comprensión contenido	1
Experiencia docente	3
Experiencias que impactan en la docencia	9
Formación profesional	4
Metodología docente	6
Percepciones docentes acerca de los estudiantes	5
Percepciones en torno a la evaluación	1
Planificación docente	6
Propuesta formación docente	4
Toma de apuntes	25
Verbalización acerca de la dificultad de un contenido	2
Verbalización acerca de la evaluación	3
<b>TOTAL:</b>	<b>791</b>

## PROFESORA 2: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

CATEGORÍA	TOTAL
Creencias acerca de la asignatura	1
Creencias acerca de la disciplina	2
Creencias acerca de la docencia	36
Creencias acerca de la profesión docente	2
Creencias de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje	26
Creencias docentes acerca de los estudiantes	2
Descripciones/valoraciones de los estudiantes de la docente	35
Descripción espacio físico	4
Diario de la observadora	10
Dificultades docentes	16
Evaluación de los aprendizajes	7
Evidencia aclaraciones docentes y preguntas sobre exposición	4
Evidencia anclaje	1
Evidencia atención personalizada (extraclase)	2
Evidencia cierre clase	1
Evidencia comportamiento estudiantes	31
Evidencia comportamiento estudiantes sin profesor	2

Evidencia control de conducta	15
Evidencia control de vestuario	2
Evidencia control deberes asignados	1
Evidencia control del tiempo	5
Evidencia ejemplos	2
Evidencia elementos disruptivos	20
Evidencia enseñanza a través de la reflexión	3
Evidencia enseñanza personalizada	18
Evidencia explicitación criterios de evaluación	9
Evidencia exposición materia	2
Evidencia expresión gráfica-escrita	8
Evidencia focalización contenido	1
Evidencia formación en valores	8
Evidencia improvisación (reflexión en la acción)	5
Evidencia instrucciones evaluación	8
Evidencia instrucciones lectura	6
Evidencia instrucciones tareas	33
Evidencia interrogación didáctica	3
Evidencia introducción a la sesión	1
Evidencia introducción a la sesión	3
Evidencia manejo disciplinar	17
Evidencia participación estudiantes	13
Evidencia pistas para el aprendizaje	3
Evidencia promoción hábitos de limpieza y orden	2
Evidencia realización tareas administrativas	1
Evidencia recapitulación	2
Evidencia reflexión sobre la acción	22
Evidencia reforzamiento verbal	7
Evidencia relación profesor-estudiantes	3
Evidencia respuestas a preguntas-dudas	2
Evidencia retroalimentación disertaciones	10
Evidencia rutinas en el aula	15
Evidencia solicitud personalizada participación	1
Evidencia uso del dictado	1
Evidencia uso del espacio del aula y expresión corporal del docente	2
Evidencia uso role playing	2
Evidencia verbalización frente a acontecimiento inesperado	1
Evidencia verbalización planificación de la sesión	3

Evolución docente	2
Experiencias que impactan en la docencia	10
Imprevistos planificación	5
Metodología docente	7
Participación observadora	6
Percepciones docentes acerca de los estudiantes	4
Planificación docente	12
Preguntas estudiantes sobre exposición	10
Presentación disertaciones	28
Propuesta formación docente	2
Reforzamiento grupal ante disertación	11
Trayectoria profesional	3
<b>TOTAL:</b>	<b>542</b>

### PROFESOR 3: FÍSICA Y MATEMÁTICA

CATEGORÍA	TOTAL
Contexto social (otro profesor)	1
Control de tiempo por parte estudiante	1
Creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Física	1
Creencias de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje	11
Descripciones/valoraciones de los estudiantes de la docente	53
Evidencia anclaje	1
Evidencia comportamiento estudiantes	56
Evidencia comportamiento estudiantes sin profesor	1
Evidencia control de conducta	55
Evidencia control de conducta (evaluación)	25
Evidencia control de deberes	1
Evidencia control del tiempo	3
Evidencia corrección de errores	1
Evidencia elementos disruptivos	15
Evidencia enseñanza a través de ejemplos	2
Evidencia enseñanza a través de ejercicios	22
Evidencia enseñanza a través de errores	1
Evidencia enseñanza estratégica	3
Evidencia enseñanza personalizada	20
Evidencia explicación a través de dibujos	13
Evidencia exposición materia	38

Evidencia expresión gráfica-escrita	80
Evidencia focalización contenido	16
Evidencia fomento aprendizaje participativo	3
Evidencia instrucciones evaluación	5
Evidencia instrucciones tareas	23
Evidencia interrogación didáctica	17
Evidencia introducción a la sesión	2
Evidencia manejo disciplinar	25
Evidencia participación estudiantes	18
Evidencia pistas para el aprendizaje	10
Evidencia preguntas retóricas	4
Evidencia preparación recursos didácticos	1
Evidencia realización tareas administrativas	14
Evidencia recapitulación	21
Evidencia recursividad	5
Evidencia reforzamiento verbal	11
Evidencia repaso	1
Evidencia rutinas en el aula	38
Evidencia síntesis de ideas centrales	1
Evidencia solicitud explícita de ejercitar por parte del estudiante	1
Evidencia solicitud personalizada participación	16
Evidencia verbalización planificación de la sesión	9
Percepciones docentes acerca de los estudiantes	4
<b>TOTAL:</b>	<b>649</b>

#### PROFESORA 4: COMPRA Y VENTA

CATEGORÍA	TOTAL
Evidencia instrucciones tareas	41
Evidencia uso del dictado	39
Evidencia expresión gráfica	39
Evidencia uso estrategia didáctica	30
Descripciones/valoraciones de los estudiantes acerca del docente	29
Evidencia uso ejemplos	23
Evidencia enseñanza personalizada	20
Evidencia respuestas a preguntas - dudas	20
Evidencia interrogación didáctica	18
Evidencia corroboración comprensión	18

Evidencia recursividad	16
Evidencia exposición materia	16
Evidencia elementos disruptivos	16
Evidencia rutinas en el aula	16
Metodología docente	16
Evidencia aprendizaje compartido	15
Evidencia verbalización planificación de la sesión	12
Evidencia comportamiento estudiantes	12
Evidencia recapitulación	11
Evidencia relación profesor-estudiantes	11
Evidencia manejo disciplinar	10
Evidencia control de conducta	10
Evidencia enseñanza a través de ejercicios	10
Evidencia uso de humor en clase	10
Creencias de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje	10
Evidencia previsión material sesión	7
Creencia acerca de la enseñanza-aprendizaje en una asignatura técnica (Compra y Venta)	7
Evidencia lectura en voz alta	7
Creencias docentes acerca de los estudiantes/liceo	7
Evidencia anclaje	6
Evidencia implicación aprendizaje estudiantes	6
Evidencia anticipación dificultades en el aprendizaje	6
Percepciones en torno al aprendizaje	6
Percepciones docentes acerca de los estudiantes	6
Evidencia participación estudiantes	6
Creencias acerca de la docencia	5
Evidencia uso recursos didácticos	5
Evidencia repaso clase anterior	5
Formación Profesional	4
Evidencia aplicación concreta de los contenidos a casos prácticos	4
Evidencia realización tareas administrativas	3
Evidencia promoción hábitos de limpieza y orden	3
Verbalización acerca de la evaluación	3
Evidencia preocupación por estudiantes	3
Evidencia focalización atención	3
Evidencia retroalimentación estudiantes	3
Trayectoria profesional	2

Evidencia atención personalizada (extraclase)	2
Creencias acerca del contexto social	2
Propuesta formación docente	2
Percepciones en torno a la evaluación	2
Evidencia uso del espacio del aula y expresión corporal	2
Evidencia improvisación (reflexión en la acción)	2
Creencias acerca de los buenos alumnos	1
Reacción frente a observadora/observaciones estudiantes	1
Evidencia reforzamiento verbal	1
Aviso de evaluación	1
Ausentismo estudiantes	1
Control de tiempo por parte estudiante	1
Evidencia preguntas retóricas	1
Evidencia preocupación por la ortografía, vocabulario y formato	1
Evidencia formación en valores	1
Evidencia búsqueda aprobación del docente	1
Evidencia disposición del aula para trabajar	1
Evidencia comportamiento estudiantes sin profesor	1
Evidencia control de vestuario	1
Presentación de la observadora en clase	1
Diálogo docente-observadora durante clases	1
Diario de la observadora	1
Experiencias que han impactado en la docencia	1
Evidencia solicitud personalizada participación	1
<b>TOTAL</b>	<b>605</b>

#### PROFESORA 5: MATEMÁTICAS

CATEGORÍA	TOTAL
Ausentismo estudiantes	1
Clima de aula	11
Creencia acerca de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas	9
Creencias acerca de la disciplina	3
Creencias acerca de la docencia	17
Creencias acerca de la planificación	4
Creencias acerca de los buenos alumnos	2
Creencias acerca del contexto social	2
Creencias de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje	37
Creencias docentes acerca de los estudiantes/liceo	1



cuando me hace sentido	2
Dedicación al trabajo docente (horarios)	3
Descripciones/valoraciones de los estudiantes acerca del docente	51
Descripción espacio físico	1
Diario de la observadora	1
Diálogo docente-observadora durante clases	1
Dificultades iniciales	2
Evidencia anclaje	10
Evidencia anticipación dificultades en el aprendizaje	9
Evidencia aprendizaje compartido	12
Evidencia atención a indicios estudiantes (dificultades aprendizaje)	11
Evidencia comportamiento estudiantes	17
Evidencia contacto ocular	1
Evidencia control de conducta	9
Evidencia control del tiempo	3
Evidencia corrección de errores	7
Evidencia corroboración comprensión	1
Evidencia disposición del aula para trabajar	1
Evidencia elementos disruptivos	1
Evidencia enseñanza a través de ejercicios	23
Evidencia enseñanza estratégica	9
Evidencia enseñanza personalizada	35
Evidencia explicación a través de esquemas	1
Evidencia explicación del docente ante preguntas (dificultades aprendizaje)	6
Evidencia exposición contenidos o materia	7
Evidencia expresión gráfica	23
Evidencia flexibilidad docente	15
Evidencia focalización atención o contenido	7
Evidencia implicación aprendizaje estudiantes	39
Evidencia improvisación (reflexión en la acción)	5
Evidencia instrucciones tareas	23
Evidencia interrogación didáctica	10
Evidencia lectura en voz alta	5
Evidencia manejo disciplinar	16
Evidencia modelaje	13
Evidencia modelaje de vía de resolución alternativa	2
Evidencia participación estudiantes	2
Evidencia preguntas abiertas	1
Evidencia preguntas retóricas	1
Evidencia preocupación por estudiantes	2
Evidencia preocupación por la ortografía, vocabulario y formato	1

Evidencia preparación de la clase	3
Evidencia preparación recursos didácticos	3
Evidencia previsión material sesión	8
Evidencia promoción hábitos de limpieza y orden	6
Evidencia realización tareas administrativas	1
Evidencia reconocimiento de inicio de comprensión (dificultades aprendizaje)	2
Evidencia recursividad	14
Evidencia referencia clase anterior	1
Evidencia reflexión sobre la acción	12
Evidencia reforzamiento verbal	1
Evidencia relación profesor-estudiantes	4
Evidencia repaso clase anterior	1
Evidencia respuestas a preguntas - dudas	4
Evidencia retroalimentación estudiantes	1
Evidencia rutinas en el aula	19
Evidencia uso de humor en clase	3
Evidencia uso del espacio del aula y expresión corporal del docente	14
Evidencia uso ejemplos	6
Evidencia uso estrategia didáctica	22
Evidencia uso recursos didácticos	3
Evidencia verbalización planificación de la sesión	9
Evidencia verificación comprensión contenido	2
Experiencias que han impactado en la docencia	5
Formación Profesional	7
Imprevistos planificación	1
Metodología Docente	20
Percepciones docentes acerca de los estudiantes	13
Percepciones en torno a la evaluación	5
Propuesta formación docente	2
Trayectoria profesional	3
<b>TOTAL</b>	<b>671</b>

#### PROFESORA 6: HISTORIA

CATEGORÍA	TOTAL
Aviso de evaluación	7
Clima de aula	12
Comportamiento alumnos (evaluación)	3
Creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje de la historia	10
Creencias acerca de la docencia	16
Creencias acerca de la pobreza	1

Creencias docentes acerca de la planificación	8
Dedicación al trabajo docente (horarios)	1
Diario de la observadora	2
Diálogo docente-observadora durante clases	1
Dificultades en el ejercicio docente	7
Descripciones/valoraciones de los estudiantes acerca del docente	50
Creencias de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje	7
Evidencia anclaje	10
Evidencia anticipación dificultades en el aprendizaje	6
Evidencia aprendizaje compartido	7
Evidencia comportamiento estudiantes	7
Evidencia comportamiento estudiantes sin profesor	6
Evidencia control de conducta	17
Evidencia control de deberes asignados	2
Evidencia control del tiempo	11
Evidencia corrección conjunta evaluación	2
Evidencia corrección de errores	1
Evidencia corroboración comprensión	4
Evidencia de explicación del docente	4
Evidencia disposición del aula para trabajar	8
Evidencia ejemplos	2
Evidencia elementos disruptivos	11
Evidencia enseñanza a través de ejercicios	3
Evidencia interrogación didáctica	22
Evidencia enseñanza estratégica	3
Evidencia enseñanza personalizada	20
Evidencia explicación a través de anécdotas o cosas concretas	1
Evidencia explicitación criterios de evaluación	5
Evidencia explicitación evaluación	1
Evidencia exposición contenidos	13
Evidencia expresión corporal	1
Evidencia expresión gráfica	23
Evidencia focalización atención o contenidos	9
Evidencia formación en valores	1
Evidencia implicación aprendizaje estudiantes	21
Evidencia instrucciones tareas	48
Evidencia introducción a la sesión	1

Evidencia manejo disciplinar	18
Evidencia participación estudiantes	7
Evidencia pensamiento en voz alta	3
Evidencia preguntas abiertas	3
Evidencia preocupación por la ortografía, vocabulario y formato	6
Evidencia preparación de la clase	1
Evidencia preparación recursos didácticos	1
evidencia previsión materiales sesión	8
Evidencia realización tareas administrativas	11
Evidencia recapitulación	2
Evidencia Recursividad	16
Evidencia recursividad (verbalización planificación)	6
Evidencia referencia a clase anterior	4
Evidencia reflexión sobre la acción	3
Evidencia relación profesor-estudiantes	9
Evidencia repaso clase anterior	4
Evidencia respuestas a preguntas - dudas	6
Evidencia retroalimentación estudiantes	4
Evidencia rutinas en el aula	31
Evidencia seguir ritmo de los estudiantes	4
Evidencia solicitud valoración de la clase	1
Evidencia tareas para la casa	3
Evidencia uso de humor en clases	5
Evidencia uso del espacio del aula y expresión corporal del docente	12
Evidencia uso estrategia didáctica	59
Evidencia uso recursos didácticos	13
Evidencia verbalización planificación de la sesión	6
Evidencia verbalización sentido de la actividad	2
Experiencias que han impactado en la docencia	12
Formación Profesional	11
Instrucciones evaluación	1
Metodología Docente	48
Participación observadora	4
Percepciones docentes acerca de los estudiantes	11
Percepciones en torno a la evaluación	7
Preguntas estudiantes sobre contenidos	2
Propuesta formación docente	1

Reacción frente a observadora/observaciones docente	3
Reacción frente a observadora/observaciones estudiantes	4
Relación entre estudiantes	1
Solicitud de retroalimentación de estudiantes	1
Trayectoria profesional	3
Verbalización acerca de la evaluación	1
<b>TOTAL</b>	<b>753</b>

### PROFESORA 7: QUÍMICA

CATEGORÍA	TOTAL
Ausentismo estudiantes	2
Clima de aula	5
Comportamiento alumnos (evaluación)	21
Comportamiento docente durante evaluación	18
Control de tiempo por parte estudiante	4
Corrección de la evaluación	3
Creencias acerca de la docencia	71
Creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje de la química	7
Creencias acerca de la profesión docente	4
Creencias de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje	12
Creencias docentes acerca del liceo	10
Creencias docentes acerca del sistema educativo	1
Descripciones/valoraciones de los estudiantes acerca del docente	31
Descripción espacio físico	5
Diario de la observadora	24
Diálogo docente-observadora durante clases	17
Evaluación de los aprendizajes	4
Evidencia control de vestuario	1
Evidencia afección estado salud-emocional del docente	7
Evidencia anclaje	9
Evidencia anticipación dificultades en el aprendizaje	1
Evidencia aprendizaje compartido	10
Evidencia atención personalizada (extraclase)	3
Evidencia búsqueda aprobación del docente	5
Evidencia cierre de clase	6
Evidencia comportamiento estudiantes	72
Evidencia comportamiento estudiantes sin profesor	2

Evidencia conflicto cognitivo	1
Evidencia contacto ocular	0
Evidencia control de conducta	25
Evidencia control de conducta (evaluación)	10
Evidencia control de deberes asignados	36
Evidencia control de tiempo (evaluación)	6
Evidencia control del tiempo	6
Evidencia corrección conjunta evaluación	15
Evidencia corrección de errores	14
Evidencia corroboración de la comprensión	28
Evidencia de atención a indicios estudiantes (dificultades aprendizaje)	1
Evidencia de Rutinas en el aula	7
Evidencia disposición del aula para trabajar	3
Evidencia ejemplos	4
Evidencia elementos disruptivos	69
Evidencia enseñanza a través de ejercicios	20
Evidencia enseñanza estratégica	14
Evidencia enseñanza personalizada	45
Evidencia explicación a través de anécdotas o cosas concretas	6
Evidencia explicación a través de comparaciones	1
Evidencia explicación a través de dibujos	2
Evidencia explicación a través de esquemas	5
Evidencia explicación a través de metáforas	1
Evidencia explicitación evaluación	6
Evidencia explicitación resultados de aprendizaje	4
Evidencia exposición materia	18
Evidencia expresión gráfica-escrita	49
Evidencia flexibilidad docente	6
Evidencia focalización contenido	16
Evidencia formación en valores	5
Evidencia humildad docente	1
Evidencia implicación aprendizaje estudiantes	2
Evidencia improvisación (reflexión en la acción)	5
Evidencia instrucciones lectura	3
Evidencia instrucciones tareas	30
Evidencia interrogación didáctica	23
Evidencia introducción a la sesión	7
Evidencia manejo disciplinar	61

Evidencia participación estudiantes	70
Evidencia pensamiento en voz alta	2
Evidencia pensamiento en voz alta (tareas administrativas)	6
Evidencia pistas para el aprendizaje	12
Evidencia preguntas abiertas	8
Evidencia preguntas retóricas	3
Evidencia preocupación por estudiantes	22
Evidencia preocupación por la ortografía, vocabulario y formato	10
Evidencia preparación recursos didácticos	2
Evidencia previsión material sesión	8
Evidencia promoción hábitos de limpieza y orden	13
Evidencia reacción estudiantes frente a notas	8
Evidencia realización tareas administrativas	22
Evidencia recapitulación	13
Evidencia recursividad	10
Evidencia reflexión sobre la acción	7
Evidencia reforzamiento verbal	38
Evidencia relación profesor-estudiante	44
Evidencia respuestas a preguntas - dudas	20
Evidencia retroalimentación estudiantes	15
Evidencia solicitud justificación de respuesta	1
Evidencia solicitud personalizada participación	20
Evidencia solicitud valoración de la clase	1
Evidencia uso del dictado	13
Evidencia uso del espacio del aula y expresión corporal del docente	12
Evidencia uso ironía	2
Evidencia uso recursos didácticos	13
Evidencia verbalización acerca del aprendizaje estudiantes	4
Evidencia verbalización planificación de la sesión	3
Evidencia verbalización sentido de la actividad	2
Evidencia verificación comprensión contenido	1
Experiencias que han impactado en la docencia	15
Formación Profesional	4
Imprevistos planificación	2
Instrucciones corrección de la evaluación	8
Instrucciones evaluación	13
Instrucciones previas evaluación	7
Metodología Docente	6

Percepciones docentes acerca de los estudiantes	35
Percepciones en torno a la evaluación	8
Percepciones en torno al aprendizaje	10
Planificación Docente	18
Preparación disposición aula (evaluación)	2
Presentación de la observadora en clase	1
Propuesta formación docente	4
Reacción frente a observadora/observaciones docente	3
Relación entre estudiantes	5
Trayectoria profesional	12
<b>TOTAL:</b>	<b>1468</b>

### PROFESOR 8: ARTE

CATEGORÍA	TOTAL
Ausentismo estudiantes	2
Clima de aula	2
Control de tiempo por parte estudiante	2
Creencia acerca del aprendizaje del arte	16
Creencias acerca de la docencia	27
Creencias acerca de los buenos alumnos	8
Creencias acerca del contexto social	8
Creencias de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje	15
Creencias docentes acerca del liceo	7
Descripciones/valoraciones de los estudiantes acerca del docente	30
Descripción espacio físico	4
Diario de la observadora	22
Diálogo docente-observadora durante clases	34
Evaluación de los aprendizajes	9
Evidencia afección estado salud-emocional del docente	6
Evidencia anclaje	8
Evidencia anticipación dificultades en el aprendizaje	0
Evidencia aprendizaje compartido	12
Evidencia atención personalizada (extraclase)	2
Evidencia búsqueda aprobación del docente	6
Evidencia cierre de clase	4
Evidencia comportamiento estudiantes	95
Evidencia contacto ocular	1
Evidencia control de conducta	9



Evidencia control de deberes asignados	31
Evidencia control del tiempo	3
Evidencia corrección conjunta evaluación	0
Evidencia corrección de errores	3
Evidencia corroboración de la comprensión	11
Evidencia de atención a indicios estudiantes (dificultades aprendizaje)	1
Evidencia ejemplos	1
Evidencia elementos disruptivos	13
Evidencia enseñanza estratégica	8
Evidencia enseñanza personalizada	50
Evidencia explicación a través de anécdotas o cosas concretas	3
Evidencia explicación a través de dibujos	4
Evidencia explicitación criterios de evaluación	4
Evidencia explicitación evaluación	2
Evidencia exposición materia	8
Evidencia expresión gráfica	14
Evidencia flexibilidad docente	10
Evidencia formación en valores	0
Evidencia humildad docente	1
Evidencia improvisación (reflexión en la acción)	4
Evidencia instrucciones tareas	27
Evidencia introducción a la sesión	3
Evidencia manejo disciplinar	8
Evidencia modelaje	8
Evidencia participación estudiantes	16
Evidencia preguntas abiertas	1
Evidencia preguntas retóricas	1
Evidencia preocupación por estudiantes	21
Evidencia previsión material sesión	32
Evidencia promoción hábitos de limpieza y orden	10
Evidencia reacción estudiantes frente a notas	3
Evidencia realización tareas administrativas	12
Evidencia recapitulación	1
Evidencia recursividad	2
Evidencia reflexión sobre la acción	2
Evidencia reforzamiento verbal	4
Evidencia relación profesor-estudiantes	18
Evidencia respuesta a preguntas/dudas	24

Evidencia retroalimentación estudiantes	16
Evidencia rutinas en el aula	18
Evidencia solicitud justificación de respuesta	6
Evidencia solicitud personalizada participación	2
Evidencia uso de humor en clase	1
Evidencia uso del espacio del aula y expresión corporal del docente	4
Evidencia uso ironía	1
Evidencia uso recursos didácticos	19
Evidencia verbalización (pensamiento en voz alta) de tareas administrativas	4
Evidencia verbalización planificación de la sesión	10
Evidencia verbalización sentido de la actividad	1
Evidencias pistas para el aprendizaje	1
Experiencias que han impactado en la docencia	6
Formación Profesional	6
Imprevistos planificación	3
Instrucciones corrección de la evaluación	1
Metodología Docente	12
Participación observadora	7
Percepciones docentes acerca de los estudiantes	31
percepciones docentes acerca del liceo	1
Percepciones en torno a la evaluación	2
Percepciones en torno al aprendizaje	2
Planificación Docente	12
Presentación de la observadora en clase	2
Propuesta formación docente	4
Proyecciones docentes	1
Reacción frente a observadora/observaciones estudiantes	6
Relación entre estudiantes	4
Trayectoria profesional	12
Verbalización acerca de la evaluación	1
<b>TOTAL:</b>	<b>889</b>

Si realizamos un análisis somero de los codes y sus frecuencias, nos encontramos con que, los casos presentan similitudes en el sentido de que comparten una gran cantidad de codes; asimismo, hay varias diferencias que se expresan tanto por tener adscritos codes exclusivos, como por las diversidad de sus frecuencias. Consideramos que estas similitudes y diferencias, sobre todo en la manifestación del conocimiento profesional docente, sugieren que éste es un tipo de saber idiosincrático, personal y único aunque pueden distinguirse ciertos rasgos o características comunes, cuestión en la que profundizaremos más adelante.

## 5.2 Segundo nivel de análisis: agrupación de codes, sus relaciones, descripción e interpretación

Este segundo nivel de análisis, ha conllevado relacionar los diferentes codes, agruparlos y establecer metacategorías o núcleos temáticos a la luz de los datos recogidos, el análisis e interpretación de la investigadoras y la literatura sobre el tema.

Los núcleos temáticos o metacategorías utilizadas en este estudio han sido:

- a) **Biografía docente:** se refiere a todos los aspectos relacionados con la trayectoria profesional del docente, incluyendo aquellas experiencias del pasado y del presente que impactan en su docencia actual. Esta metacategoría ha sido desarrollada principalmente a partir del análisis de la entrevista docente. Los codes que configuran este núcleo temático son:

1.	Evolución docente
2.	Experiencias que han impactado en la docencia
3.	Formación Profesional
4.	Trayectoria profesional

- b) **Pensamiento del profesor:** es ésta una metacategoría muy amplia, rica y variada. Incorpora tanto las creencias, percepciones y visiones de los docentes con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, como los de la enseñanza de su disciplina en particular. Incluye también sus percepciones sobre los estudiantes, el liceo y el contexto sociocultural así como también sus pensamientos en torno a la planificación de la enseñanza, su puesta en marcha y la evaluación de los aprendizajes. Esta núcleo temático ha sido desarrollado principalmente a partir del análisis de la entrevista docente y con los siguientes codes:

1.	Creencias acerca de la disciplina
2.	Creencia acerca del aprendizaje de la disciplina
3.	Creencias acerca de la profesión docente
4.	Creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje de una disciplina
5.	Creencias acerca de los buenos alumnos
6.	Creencias acerca de la docencia
7.	Creencias docentes acerca del liceo
8.	Dificultades Docentes
9.	Evaluación de los aprendizajes
10.	Propuesta formación docente
11.	Percepciones docentes acerca de los estudiantes
12.	Percepciones en torno a la evaluación
13.	Percepciones en torno al aprendizaje
14.	Planificación Docente
15.	Metodología Docente
16.	Creencias acerca del contexto social
17.	
18.	Creencias docentes acerca del sistema educativo

**c) Manifestaciones del conocimiento profesional docente:** también es una metacategoría rica y variada, en tanto recoge todas aquellas evidencias que dan cuenta de unas prácticas pedagógicas ejemplares, incorporando también los procesos reflexivos que acompañan su puesta en marcha. Asimismo, recoge todas las percepciones y valoraciones de los estudiantes con respecto a la docencia de cada docente. Esta metacategoría ha sido desarrollada principalmente a partir del análisis de las observaciones en el aula y de los focus groups con los estudiantes y se nutre de los siguientes codes:

19. Clima de aula
20. Comportamiento alumnos (evaluación)
21. Comportamiento docente durante evaluación
22. Control de tiempo por parte estudiante
23. Corrección de la evaluación
24. Creencias de los estudiantes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje
25. Descripciones/valoraciones de los estudiantes acerca del docente
26. Evidencia aclaraciones docentes y preguntas sobre exposición
27. Evidencia anclaje
28. Evidencia anticipación dificultades en el aprendizaje
29. Evidencia aprendizaje compartido
30. Evidencia atención personalizada (extraclase)
31. Evidencia búsqueda aprobación del docente
32. Evidencia cierre de clase
33. Evidencia comportamiento estudiantes
34. Evidencia comportamiento estudiantes sin profesor
35. Evidencia conflicto cognitivo
36. Evidencia contacto ocular
37. Evidencia control de conducta
38. Evidencia control de conducta (evaluación)
39. Evidencia control de deberes asignados
40. Evidencia control del tiempo
41. Evidencia control de tiempo (evaluación)
42. Evidencia control de vestuario
43. Evidencia corrección conjunta evaluación
44. Evidencia corrección de errores
45. Evidencia corroboración comprensión
46. Evidencia de atención a indicios estudiantes (dificultades aprendizaje)
47. Evidencia disposición del aula para trabajar
48. Evidencia ejemplos
49. Evidencia elementos disruptivos
50. Evidencia enseñanza a través de la reflexión
51. Evidencia enseñanza a través de preguntas
52. Evidencia corroboración comprensión
53. Evidencia enseñanza estratégica
54. Evidencia enseñanza personalizada
55. Evidencia explicación a través de anécdotas o cosas concretas
56. Evidencia explicación a través de comparaciones
57. Evidencia explicación a través de dibujos
58. Evidencia explicación a través de esquemas
59. Evidencia explicación a través de metáforas
60. Evidencia explicitación resultados de aprendizaje
61. Evidencia explicitación criterios de evaluación

62. Evidencia explicitación evaluación
63. Evidencia exposición materia
64. Evidencia expresión corporal
65. Evidencia expresión gráfica - escrita
66. Evidencia flexibilidad docente
67. Evidencia focalización contenido
68. Evidencia formación en valores
69. Evidencia humildad docente
70. Evidencia implicación aprendizaje estudiantes
71. Evidencia improvisación (reflexión en la acción)
72. Evidencia instrucciones lectura
73. Evidencia instrucciones tareas
74. Evidencia introducción a la sesión
75. Evidencia manejo disciplinar
76. Evidencia modelaje
77. Evidencia participación estudiantes
78. Evidencia pensamiento en voz alta
79. Evidencia pensamiento en voz alta (tareas administrativas)
80. Evidencia pistas para el aprendizaje
81. Evidencia preguntas abiertas
82. Evidencia preguntas retóricas
83. Evidencia preocupación por la ortografía, vocabulario y formato
84. Evidencia preocupación por estudiantes
85. Evidencia preparación recursos didácticos
86. Evidencia previsión material sesión
87. Evidencia promoción hábitos de limpieza y orden
88. Evidencia reacción estudiantes frente a notas
89. Evidencia realización tareas administrativas
90. Evidencia recapitulación
91. Evidencia recursividad
92. Evidencia recursividad (verbalización planificación)
93. Evidencia reflexión sobre la acción
94. Evidencia reforzamiento verbal
95. Evidencia relación profesor-estudiantes
96. Evidencia respuestas a preguntas - dudas
97. Evidencia retroalimentación estudiantes
98. Evidencia retroalimentación disertaciones
99. Evidencia rutinas en el aula
100. Evidencia solicitud justificación de respuesta
101. Evidencia solicitud personalizada participación
102. Evidencia solicitud valoración de la clase
103. Evidencia verificación comprensión contenido
104. Evidencia uso del dictado
105. Evidencia uso del espacio del aula y expresión corporal del docente
106. Evidencia uso de humor en clase
107. Evidencia uso ironía
108. Evidencia uso estrategia didáctica
109. Evidencia uso recursos didácticos
110. Evidencia verbalización acerca del aprendizaje estudiantes
111. Evidencia verbalización frente a acontecimiento inesperado
112. Evidencia verbalización planificación de la sesión
113. Evidencia verbalización sentido de la actividad
114. Imprevistos planificación

115.	Instrucciones corrección de la evaluación
116.	Instrucciones previas evaluación
117.	Preguntas estudiantes sobre exposición (relacionar con participación estudiantes)
118.	Preparación disposición aula (evaluación)
119.	Presentación de la observadora en clase
120.	Presentación disertaciones
121.	Recursos didácticos
122.	Reforzamiento grupal ante disertación
123.	Relación entre estudiantes
124.	Rutina de utilización de libro
125.	Verbalización acerca de la dificultad de un contenido
126.	Verbalización acerca de la evaluación

Antes de entrar de lleno en el informe de resultados, debemos hacer algunas acotaciones. En primer lugar, como una forma de resguardar el anonimato de los participantes hemos hecho una modificación de sus nombres reales y los hemos reemplazarlos por unos ficticios. En segundo lugar, en el informe de resultados ponemos los fragmentos o citas que respaldan las descripciones efectuadas. Para poder comprender la procedencia de estos fragmentos o respaldos, utilizamos el siguiente sistema de notación:

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
EP1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8..., N	En donde "E" significa Entrevista y "P" más el número, profesor uno (Geografía), dos (Lenguaje y Comunicación), tres (Física y Matemática), 4 (Compra y Venta), 5 (Matemáticas), 6 (Historia), 7 (Química), 8 (Arte). La "N" indica el número de la primera línea de párrafo extraído como respaldo, tal y como lo entrega el Programa Atlas-Ti. En algunos casos, cuando los párrafos son más extensos incluyen el número de la primera línea, un guión y a continuación el número de la primera línea del siguiente párrafo.
FGP1,2,3,4,5,6,7,8, N	En donde "FG" significa Focus Group y "P" más el número, profesor uno, dos, tres, etc. La "N" indica el número de la primera línea de párrafo extraído como respaldo.
OP1, 2,3,4,5,6,7,8N, N	En donde "O", significa Observación, P más el número, el profesor uno, dos, tres, etc. La primera N consiste en el número de la observación llevada a cabo (de un total de 20 <sup>24</sup> , y la segunda N las líneas de los párrafos.
E/P/A/O	Estas letras corresponden a la entrevistadora, el profesor, los alumnos y la observadora, respectivamente. Aparecen en los fragmentos de las entrevistas y los Focus Groups.

<sup>24</sup> Al respecto cabe señalar que la mayoría de las observaciones fueron realizadas, en bloques de dos horas pedagógicas continuadas, y algunas en bloques de cuatro horas pedagógicas.

## 6. INFORME DE RESULTADOS

Este apartado es sin duda el más denso y complejo y da cuenta de los principales resultados recogidos a partir de esta investigación. Como una forma de ordenar y hacer más simple su lectura, lo hemos estructurado en los siguientes cuatro grandes apartados:

1. Estructura del conocimiento profesional docente de Profesores de Enseñanza Media de Liceos Focalizados como Prioritarios:
2. Manifestaciones del Conocimiento Profesional en sus ámbitos didáctico y pedagógico: las buenas prácticas docentes.
3. Procesos de razonamiento pedagógico que permiten a los docentes transformar la materia en algo enseñable.
4. Procesos de elaboración y asimilación del Conocimiento Didáctico del Contenido por parte del profesorado.

### 6.1 Estructura del conocimiento profesional docente

Por la literatura científica sobre el tema sabíamos de la complejidad del conocimiento profesional docente paradigmas (Carter, 1990; Montero, 1992, 2001; Pérez, 1994; Fenstermacher, 1994; Angulo Rasco, 1999) y hemos podido constatarlo a través de este estudio. El conocimiento profesional docente es un tipo de saber que está constituido por el conocimiento formal recibido durante la formación inicial y permanente una serie de creencias, percepciones, expectativas, y, sobre todo, por un saber práctico que han ido desarrollando los profesores en la medida que enseñan en contextos educativos determinados; todos estos componentes interaccionan entre sí a lo largo del tiempo y se impactan de manera constante dando origen a un conocimiento profesional único, idiosincrático, muy complejo y a la vez contextualmente dependiente.

A continuación pasamos a describir estos componentes haciendo alusión de manera detallada al conocimiento relacionado con:

**a) Pensamiento del profesor** (incluye las concepciones acerca de la enseñanza, de la docencia, las percepciones en torno la formación docente, percepciones en torno a los Liceos y sus estudiantes y el impacto de las experiencias discentes en su forma de enseñar)

**b) Los saberes proposicionales y;**

**c) El conocimiento práctico del docente.**

### **a) Pensamiento del profesor**

Todos los elementos del pensamiento del profesor, ligados a sus creencias, expectativas, preconcepciones, ideales, etc. en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyen un factor fundamental en la construcción del conocimiento profesional del profesor. Aquí, la biografía y trayectoria docente y los sucesos que han tenido gran impacto en la forma de concebir la enseñanza son clave, en la medida que van nutriendo una forma de ser docente, una identidad profesional que permite a los profesores reconocerse y ser reconocidos como profesionales de la educación (Prieto, 2004).<sup>25</sup>

En este apartado dedicado al pensamiento docente incluimos las concepciones acerca de la enseñanza, de lo que significa ser profesor, las visiones sobre la formación docente, de los estudiantes, del liceo, así como también las experiencias discentes que impactan en la docencia.

#### ***Concepciones acerca de la enseñanza***

Los docentes participantes en este estudio tienen claro que enseñar en liceos de alta complejidad, no es una tarea fácil sino todo lo contrario. Tanto para el profesor de Geografía como para la profesora de Compra y Venta y la de Historia representa un *desafío* trabajar en el Liceo Pedro de Valdivia y conlleva un gran esfuerzo.

EP1 65 “entonces ser profesor para mí es, una función súper importante que uno puede entregar sobre todo en este tipo de niveles como en el que estamos acá, porque yo vengo de un nivel subvencionado donde trabajé en Valparaíso, que, es un nivel social mucho más alto que en el que trabajo acá, acá es bajo, bajo. Entonces aquí lo que uno puede aportar en este medio es mucho más importante, y para mí el desafío es mucho mayor”

En la cita anterior y en muchas otras, estos docentes dejan entrever que no es lo mismo ser docente en un liceo con grandes problemáticas psicosociales que en uno perteneciente a un estrato social más alto.

EP1, 89 “imagínate que yo tengo acá niños que el papá es campesino, prácticamente analfabeto, la mamá es dueña de casa, no ha salido nunca de ahí de la parcela donde viven, ni siquiera conocen Quillota, sino que ha estado toda su vida aquí, entonces educar a ese niño, evidentemente es un desafío mucho mayor que educar a un chiquillo que los padres son educados, que viven en un barrio acomodado, donde hay en la casa medios culturales, que ha salido del país, que ha viajado, que conoce”

Lo anterior se lo explican por varias razones, entre ellas porque este tipo de establecimientos no cuenta con servicios e infraestructura básicos que sirvan como marco para fomentar una situación de enseñanza-aprendizaje adecuada y porque muchos de los estudiantes que asisten a este tipo de liceos no están motivados y sólo lo hacen porque es obligatorio; en otras palabras, no existe una motivación por querer

---

<sup>25</sup> Si bien nos parece particularmente interesante el análisis que puede llevarse a cabo del conocimiento profesional docente y su relación con la identidad profesional, este estudio no la aborda como foco de atención.



aprender y algunos estudiantes perciben la educación y el hecho de asistir a clase como una situación “carcelaria”.

EP1, 71 “aquí no puedes trabajar con cualquier persona, aquí el desafío es grande, porque aquí la postura de los alumnos cuando no te conocen por lo menos es defensiva, o sea, la mayoría, no todos, por supuesto hay excepciones, ellos están como en una situación carcelaria, porque están obligados a estar aquí, y tú eres el carcelero, tú eres el que les va a prohibir que usen el teléfono, que conversen, porque el motivo principal de ellos viniendo a clases no es estudiar, ni proyectarse en la universidad, si no que es venir”

EP4, 42 “Enseñar en este liceo para mí es un desafío, porque obviamente cuando uno conversa con otros colegas de otros colegios son realidades totalmente diferentes, sobre todo cuando hablamos de colegios particulares donde es otro sistema, o sea, a lo mejor no otro sistema de enseñanza sino de otro sistema diferente de los alumnos en cuanto a la disciplina, en cuanto a las expectativas que ellos mismos tienen.”

Cuando se les pregunta a los docentes *qué significa enseñar en estos liceos*, hacen una distinción entre entregar contenidos, herramientas y fomentar habilidades para que se puedan desempeñar en el futuro de manera exitosa en todos los ámbitos de la vida y formar en valores.

Así, la profesora de Compra y Venta está convencida de que su labor adquiere sentido cuando puede darse cuenta de que los contenidos revisados con sus estudiantes a ellos les sirven como base para profundizar en los estudios propios de su especialidad o cuando los pueden aplicar en su ejercicio profesional cuando egresan de la enseñanza técnica.

EP4, 132 “¿Cuando uno por ejemplo se siente... qué bueno que les sirvió lo que uno les enseñó? Cuando los chiquillos egresan, “ah profe, sabe que cuando estuve trabajando vi tal cosa, o cuando siguieron estudiando, mire lo que usted nos enseñó lo retomamos después”, cuando siguen áreas que son por el área comercial por ejemplo, entonces ahí uno dice “¡ah! qué bueno que les haya servido lo que uno les enseñó””.

Para el docente de Arte, se requiere dominar la materia a enseñar y la disciplina. Además se trata de ir relacionándola con otras asignaturas y con la cultura en general (EP8, 120/390).

Por su parte, el docente de Geografía hace alusión a la labor de educar y al rol docente y señala que cada “maestrillo tiene su librito” (EP1, 181); con ello explicita que no existe una única manera de ser docente sino que se pueden utilizar diferentes metodologías o que la clase puede ser planteada de diversas maneras siendo el fin último favorecer el aprendizaje.

EP1, 183 “Porque yo cuando fui alumno, tanto en el liceo como en la universidad, tuve profesores con distintas metodologías, diferentes formas de enseñar, diferentes formas de controlar la disciplina, y yo siempre he dicho que si se logra el objetivo y yo aprendo... esto es como ser entrenador de fútbol, hay entrenadores que juegan con 3 defensas otros que juegan con 4, pero lo que importa es si gana el partido, que es el objetivo final”

Una reflexión de la profesora de Lenguaje y Comunicación que nos ha parecido muy significativa es que ella concibe el aprendizaje como una responsabilidad mutua, del docente y del estudiante y, cuando percibe que los estudiantes no han aprendido o están teniendo dificultades, tiende a valorar qué grado de responsabilidad en este proceso tiene ella y cuál tiene el estudiante. En este sentido, si bien reconoce que muchas veces estos problemas guardan relación con una falta de motivación por parte del estudiante ella es muy “autocrítica (EP2, 144) e intenta reflexionar sobre su propia labor como docente para analizar de qué manera ella también es responsable en este fracaso

EP2, 138-142 “Quisiera que todos aprendieran, todos, me entiendes, y cuando ellos no, cuando yo siento que ellos no aprenden, no han aprendido algo, de pronto me quedo con el hecho de que ellos no aprendieron porque ellos no quisieron, y yo de pronto hablo con ellos, les digo, o sea, ya, por ejemplo, “no señorita es que queremos” por ejemplo, tres niños, queremos que usted por favor corra la prueba, que esto que lo otro ...y de pronto yo les digo a ellos, o sea, a ver, qué hice mal, quedan así como que, “no, pero es que”, “pero a ver, hubo una clase para hacer preguntas cierto, ustedes hicieron las preguntas, qué pasa, en qué me equivoqué les enseñé mal”, “no señorita”... es que por eso me gusta que sean más grandes, porque te entienden...razonan, entonces yo los hago ver que en el fondo es 50 y 50, entonces yo les digo, yo di mi 50, ¿Dónde está el suyo?, y ahí es cuando te reconocen que no estudiaron, te reconocen ciertas cosas, entonces de pronto en esa situación yo les digo ya, qué se yo, por último antes de la prueba, 15 minutos antes hagan las preguntas que tienen, las cosas que no entienden, pero me quedo, siento que lo hice mal, si ellos no entienden algo, o me lo dicen después igual me desespera, me desespera el hecho de darme cuenta que no entendieron, y digo ¿Qué hice?”

Ahora bien, la mayoría de ellos pone énfasis en el aspecto formativo, en la posibilidad de formar la persona del estudiante. Esta creencia se hace evidente a partir de la siguiente cita extraída de la entrevista a la profesora de Matemáticas.

EP5, 48-49 “E: ¿Qué visión tienes tú de la enseñanza? En general, ¿Qué es la enseñanza para ti o qué significa ser profesor? P: como dando términos así, transmitir cierto... yo creo que bueno, transmitir conocimientos directamente pero también otras cosas, o sea transmitir vivencias, esas cosas, porque los contenidos, los aprendizajes son, es como lo lógico, pero yo pienso que es algo más integral, o sea conocer al alumno, saber con quién uno está tratando, transmitir mis vivencias digamos, y todo, como enseñar, no sé si es enseñar pero con el ejemplo, no sé si son los términos adecuados.”

Enseñar es más que revisar sólo contenidos, educar es enseñarles a vivir, educar en valores, en estilo de vida, en normas de comportamiento, en aspectos de autocuidado, en formar con el ejemplo.

EP7, 42 “Bueno qué significa para mí es, ser una persona que tiene que entregar, que está en el rol de entregar,... informaciones, contenido, entregar valores, es una persona que debe ser, o sea para mí como completa, como un ejemplo, ejemplo fuera del aula, en el aula y como una persona, para mí ser profesora es ser una persona que tiene muchas responsabilidades, bastantes responsabilidades entonces por qué, porque siempre está ahí y los alumnos observándola, observándola fuera, dentro...”

La formación en valores cobra así una importancia fundamental en la labor que debe desempeñar el docente y esta creencia surge a partir de la visión de que los

estudiantes provienen de familias con carencias afectivas y de un contexto socio-cultural complejo.

EP2, 100 “porque para mí los valores hacen a la persona, ésa es mi manera de pensar y es una cuestión de formación, o sea, reconozco que no es algo que sea porque no... es que es lo que corresponde porque son niños que tenemos que..., es que me formaron así, a mí me hicieron así, entonces me enseñaron lo bueno, lo malo, me educaron, estoy súper agradecida de cómo mi familia fue conmigo, entonces yo quiero proyectar lo mismo en los niños, y más en ellos, porque sé que los niños que están acá no los tienen, porque no se los enseñaron, porque los papás no tienen tiempo, porque los papás no los toman en cuenta, porque tienen mil problemas, entonces para mí el tema de los valores es fundamental para poder relacionarme con ellos, yo necesito que ellos me respeten.”

EP2, 102 “en ese mismo curso hay un niño que por lo general tiene un comportamiento bastante, el es como..., tú le dices una cosa y el te responde 5, me entiendes, el es como muy de discutir las cosas, entonces yo le puedo llamar la atención por algo ... no hagas esto, “X ya! silencio”, “pero ¿Por qué?, si yo no estoy hablando, yo no estoy diciendo ninguna cosa, acaso usted!!!!” (Gritando) me entiendes, así es, entonces yo he hablado con él, y le he dicho “¿le grité?”, no pero es que usted!!!, (gritando) ¿grité?, no. Entonces ¿Por qué grita usted?, no es que... me entiendes, demostrarle a ellos que ellos no tienen para qué, que no están, tal vez en la casa es así, entonces yo quiero demostrarles a ellos que acá es otra cosa, y que si en la casa a lo mejor no les dan cariño o no los tratan bien aquí por lo menos va a haber alguien que sí los va a tratar bien, entonces lo único que ellos tienen que poner de parte de ellos es la disposición para aprender y para portarse bien, nada más, para mí eso es lo único que necesito, entonces eso, y ellos yo creo que se dan cuenta, porque por algo funciona.”

Se trata de acompañar a los estudiantes en su desarrollo, de manera cariñosa, respetuosa y cercana, con preocupación y conocimiento por aquello que a los jóvenes les va ocurriendo en sus vidas cotidianas, sus problemas, sus alegrías.

EP6, 214 “(...) es que yo creo que las dos cosas van pegaditas juntitas lo que tu aprendes, es una cosa de niños chicos, el niño no ..... la letra entra con sangre... no... los niños a veces, yo he tenido niños uufff terribles, en un curso y tú les haces un cariño , tú te acercas a ellos, les tocas el hombro, le sobas la espalda y los chiquillos igual que los gatitos, a veces es pura falta de cariño, pura falta de atención, darse ... yo eso les digo a algunos profesores acá, “es que ¿tú sabes con quién vive, dónde vive, sabes si tomó desayuno, tú sabes si el día anterior tuvo alguna pelea?”, hay que enterarse aunque sea... es un trabajo muy largo y a veces uno se lleva muchas cosas psicológicas, uno queda mal y todo...”

EP7, 352 “pero si siento que uno los puede ayudar, ayudar no con notas, pero ayudar a escucharlos, a hablar, conversar, a mostrarles que la vida no es tan mala como les ha tocado vivir a alguno de ellos.”

EP4, 115-118 “E: y los alumnos también de alguna manera se acercan a usted, por ejemplo ¿le comentan cosas personales? P: sí, también. E: ¿Qué opina usted de mantener esta relación cordial y cercana con los alumnos? P: yo creo que igual es buena, aunque de repente involucrarse mucho, más que nada, por ejemplo yo tengo colegas que me dicen “ah yo no serviría para estar conversando mucho con los chiquillos porque cuando me cuentan cosas como que me abruman más con todos los problemas que yo tengo más los que ellos tienen” entonces, yo le digo “no, pero es que a veces los chiquillos necesitan como una orientación, igual uno les puede ayudar en ese sentido, como tratar de guiar.”

Este aspecto es uno de los que también el profesor de Arte considera importante en su quehacer y rol como docente. Para él, es fundamental mantener una relación de respeto, pero considerando la distinción entre buenos tratos y amistad; no se relaciona como amigo con los estudiantes y establece una distancia que mantiene claridad en los roles de cada uno en las interacciones.

EP8, 408-410 “Claro, yo soy respetuoso con ellos, muy respetuoso, pero amigo de ellos, no... Yo no ando con ellos del brazo y la cuestión y que allá, no nada de eso, conmigo no corre eso”.

Esta manera de asumir la docencia y los aspectos integrales que involucra, para la docente de Historia debiera estar puesta al servicio de que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio desarrollo, asumiendo, acompañados por sus profesores, un posicionamiento identitario, una actitud de proactividad y generatividad que les permita, también a ellos, desempeñar el rol social al que están llamados.

EP6, 49 “Eso va a servir siempre para enseñarle a los niños que ellos tomen conciencia de lo que están viviendo, así, haciéndose ellos partícipes de su realidad, de su mundo, de ser protagonistas, porque ellos al final van a ser, yo siempre les digo, ustedes van a ser los adultos del futuro, ustedes son los que quizás van a cambiar el mundo para bien o para mal entonces si no se forman ahora, si ustedes no toman conciencia del rol protagónico que van a tener, no sirve de nada, no van a tener desarrollo, digo desarrollo de la humanidad como proceso, evolución, revolución (...)”

Y, en este mismo sentido, acompañar a los estudiantes en la consecución de los logros que ellos mismos se plantean, implica por una parte, ir realizando un señalamiento, que se lleva a cabo en la cotidianeidad del vínculo diario. Señalamiento para que ellos se vayan dando cuenta de lo que aprenden, de los objetivos que se van cumpliendo, y que vayan apoyándose en esos logros para plantearse metas más complejas.

EP6, 29 “Yo cuando les enseño a los niños siempre trato de que se den cuenta de que lograron el objetivo, que lograron aprender, que se den cuenta que aprendieron y que con lectura, con haberle puesto empeño, no sé, con haber trabajado en clases que da un resultado al final, y que ellos se vean reflejados en ese resultado y que digan “oh, aprendí”. Como lograr metas, que no se vayan frustrados, ése es el objetivo”

También, en la relación con los estudiantes son importantes las expectativas que tienen los docentes hacia sus estudiantes, volviéndose fundamental el hecho de mostrarles que pueden “mejorar”, y que puedan reconocer que existen otras posibilidades como oportunidades para cambiar.

EP7, 104 “Entonces, yo espero eso de ellos, que descubran que son valiosos, que son personas, que no tendrían por qué quedarse en la droga, no tendrían por qué buscar el camino fácil, ¿ya?, porque ellos de repente te dicen “bueno profe, cerca de mi casa hay una persona que trafica y que tiene la tremenda casa”, entonces tratar de que ellos descubran que así no es la vida, y les digo, “bueno sipo, pero ¿dormiré tranquilo?” entonces yo le digo, “mira después tú vas a tener la responsabilidad, vas a tener una familia, vas a tener tus hijos, ¿quieres que tus hijos estén así?” yo les digo “mira tus padres ya hicieron la vida, bien o mal hecha no la vamos a cuestionar, pero tú eres el que sigue para adelante”, entonces eso es lo que yo busco como profesora que ellos descubran, que ellos descubran que hay más posibilidades que el dinero no

lo es todo, que pueden estudiar porque hoy día los bancos y los créditos están esperando a los niños...”

EP2, 118 “Creo que no es bueno solamente decir lo negativo, o sea, lo que haces mal, no, o sea, eso es parte, por parte mía de formación, y también por lo que me enseñaron en la universidad, también me enseñaron eso, me enseñaron que no tengo que sacar lo negativo, si no que lo positivo que hay ahí, entonces es la única forma de que el niño se interese y diga: “pucha lo que yo digo sirve, no soy como dicen ellos, no soy tan tonto”, porque así ellos piensan, así ellos se miran, “no, si yo no, que voy a saber yo señorita”, ellos se miran muy por debajo, y no, de pronto algunos que son más pelusa y se aventuran en decir alguna respuesta, y ellos dicen ah.... Si, no, si está mal, no... Pero si usted tiene parte de verdad en lo que usted dice, entonces “ah, ven, soy seco””

Los estudiantes por su parte, saben y se percatan de que sus docentes esperan mucho más que sólo aprobar una asignatura.

FGP1, 204 “e pasea mientras va hablando y nos dice, no converse, tiene que escribir, nos dice piense en su futuro, piense en más adelante, y empieza a hablar de la U, de la PSU”

FGP1, 210 “que aprendamos, y que podamos estar conscientes de lo que vamos a hacer en nuestro futuro. Le preocupa mucho lo que vayamos a hacer más adelante”

### ***Concepciones acerca de la docencia***

Todos los docentes coinciden en que dedicarse a la profesión docente guarda relación con una cuestión vocacional. Algunas docentes, de hecho relatan que esta vocación proviene de la infancia, período en el cual disfrutaban enseñando a sus compañeros.

EP2, 28 “Era mi vocación, pero reconozco que lo vengo a, como que lo puedo sentir, más profundamente me identifico mucho ahora, más que antes, porque cuando estaba estudiando, bueno, de niña siempre jugué a la profesora, pero después empecé a estudiar y todo, pero no pensé cuánto me iba a llenar lo que hago, o sea, pero es que es demasiado, yo estoy con los niños y me doy cuenta que tengo una paciencia que no tengo en la vida, me entiende, entonces la paciencia que yo tengo para con los niños, el hecho de querer ayudarles en todo, el hecho de que quiera conversar, ser amiga, la psicóloga, la todo, me encanta, me encanta que los niños me necesiten, entonces en ese sentido yo me siento totalmente plena en lo que hago y me encanta enseñar, es una cosa que me llena de gozo”

EP6, 25 “(...) yo me veo de aquí a viejita, los profesores siempre me dicen “no Nilda, después de 20 o 30 años de Pedagogía uno se empieza a cansar”, pero yo me veo haciendo clases. A diferencia de otros colegas profesores compañeros de carrera que han hecho clases y ya no ejercen Pedagogía porque no es lo que les gustaba”

El profesor de Geografía va más allá cuando postula que la docencia no sólo es para él una cuestión de vocación, sino que incluso guarda relación con una capacidad innata para enseñar, para explicar. Dicha habilidad, se va cultivando, se va potenciando a partir de la experiencia.

EP1, 98 “yo creo que eso es algo innato, el hecho de ser profesor es una cosa que uno trae de nacimiento, de poder explicar, enseñar contenidos, y que los chiquillos te entiendan, o que por

lo menos digan que a ti te entienden, o te hagan en una encuesta, que se aplicó, que te seleccionen a ti, que tú supuestamente eres el que mejor explica, es porque es una habilidad, por supuesto que uno fue a la universidad, cursó los ramos que cursamos todos pero ya es una cosa más bien innata.”

EP1, 137 “yo creo que esa habilidad uno la trae, pero la va potenciando, obviamente que la va mejorando, la experiencia hace que uno vaya mejorando mucho las cosas, cada año de experiencia te va sirviendo”

Un caso interesante lo constituye la docente de Matemáticas quien llega al ámbito de la docencia de una manera un tanto circunstancial, ya que no cursó estudios de Pedagogía en Matemáticas, sino que se estaba titulando como Ingeniera cuando surge la posibilidad de trabajar como profesora en el Liceo de Cabildo, y ella la toma. Su permanencia en este trabajo adquiere sentido cuando se da cuenta de que lo disfruta, y que a los estudiantes también les agrada que ella sea su profesora.

EP5, 24-25 “E: y ¿qué te llevó a ser docente o a querer enseñar? P: la verdad que fue una oportunidad que se presentó porque yo estaba haciendo mi proyecto de título entonces no tenía que asistir a la universidad diariamente, y como empecé a tener tiempo libre y me encontré con que acá faltaba un profesor de matemáticas me hicieron la propuesta, me interesó y aquí me quedé.”

EP5, 436:437 “Porque me siento a gusto trabajando con los alumnos, siento que ellos no es un desagrado a pesar de ser matemáticas, no es un desagrado que yo llegue a la sala, por eso... Siento que estoy haciendo las cosas como bien, me gusta. Quizás si yo llegara a la sala y ellos “Oh que lata”, ni siquiera [escucho] que la clase es fome.”

En general, palabras como “disfrute”, “pasión por la docencia”, suelen escucharse a menudo durante las entrevistas efectuadas a todos los docentes. En el caso de la docente de Lenguaje y Comunicación esta gran pasión que siente por la enseñanza, la proyecta a través de un comportamiento que incluso sus estudiantes reconocen y explicitan señalando que ella siempre está alegre, feliz. A su vez, esta pasión se traduce en lo que ella denomina una “voluntad muy fuerte para explicar una vez, otra vez, de una manera, de otra, y paciencia que no tengo en la vida” (EP2, 152).

Sin embargo, algunos docentes, tanto de larga como de corta trayectoria, coinciden en que esta profesión es extremadamente agotadora y desgastante.

EP2, 263 “me siento como muy abocada a lo que son las clases, a pasarlo bien y estoy como en eso y a lo mejor, pero sí me doy cuenta que hay cosas que me gustaría hacer y que no puedo hacer porque no tengo tiempo, porque me canso, me agoto mucho”

Es así como el docente de Geografía llega incluso a postular que la tarea de ser docente en este tipo de liceos es una especie de “apostolado” que conlleva gran desgaste emocional, mucho esfuerzo pero que a la vez, aporta la satisfacción de poder entregar algo, de ser un aporte a la educación del país, de favorecer que los jóvenes puedan mirar el futuro con la esperanza de una vida mejor.

EP1, 75 “para mi enseñar yo lo veo como una especie de, aquí en el fondo es como un apostolado, porque si bien uno aquí está trabajando porque le están pagando un sueldo también, pero ese sueldo que le pagan aquí no compensa para nada lo que significa el sacrificio emocional de tener que enfrentarse con estos chiquillos de este nivel, y en el fondo es la forma en que tú puedes traspasar experiencia, conocimiento, y en cierto modo aportar socialmente para que el país mejore, porque estas capas sociales son las más deprimidas de todas, entonces cualquier cosa que tú les puedas entregar que les sirva a futuro, es un logro no sólo para el contexto en el que estamos acá, sino que a nivel general de país. O sea permitir que esta gente pueda ir mirando el mundo de otra manera”

En este sentido, la profesora de Historia considera que, a pesar de que los docentes están siendo, desde el punto de vista económico, poco valorados, son mal pagados y están desprotegidos, siguen teniendo un rol social como referente de los jóvenes, de formadores, rol que acompaña la profesión docente tanto dentro como fuera del aula. Muchas veces estas exigencias significan, para la docente, desafíos y exigencias adicionales y que no están consideradas en sus funciones prescritas ni en los recursos entregados por el establecimiento educacional (EP6, 196)

De acuerdo a lo señalado por esta docente, los establecimientos educacionales como los municipales, están insertos en un contexto de carencia y pobreza, y sería necesario, para los docentes que allí van a trabajar, tener una formación previa que los prepare para ello, ya que es en este tipo de establecimientos con altas exigencias que se pone a prueba a vocación docente. En su caso particular, la realización de prácticas desde temprano en su formación académica, le ha facilitado este acercamiento.

EP6, 43:45 “(...) nos llevaron a todas las realidades donde hay mucha carencia, colegios muy pobres, colegios municipales, particulares subvencionados y todo, así que el fogeo que tuvimos en la universidad fue muy bueno porque muchos profesores estudian, pero la primera vez que se enfrentan al aula es cuando hacen la práctica y hay muchos que se dan cuenta ahí que no tienen vocación. Así que eso es al menos en la formación pedagógica. En la universidad, y vuelvo a recalcarlo..., generalmente se les critica eso a los profesores de básica, que son muy paternalistas, que son muy protectores y todo, pero quizás eso le falta a los profesores de media, todo extremo es malo...”

### ***Sus percepciones en torno la formación docente***

Para los docentes participantes de este estudio, resulta muy relevante la formación constante para la mejora de la enseñanza. La mayoría se refiere a un tipo de formación “formal” y externa (cursos de perfeccionamiento docente) y otros aluden a una formación “autodidacta” o a una formación colaborativa, desde el centro y en conjunto con otros profesores.

Sólo la docente de Matemáticas – probablemente por el hecho de no tener formación pedagógica- contempla la necesidad de formación en cuestiones pedagógicas (planificación, metodologías innovadoras); en cambio la mayoría pone su mirada en aspectos relacionales. Así, a la docente de Lenguaje y Comunicación una cuestión que le preocupa con respecto la profesión docente y a lo que ha podido observar en el colectivo de profesores que enseña en el establecimiento, se relaciona con el trato que el docente debe dar a los estudiantes.

EP2, 233 “mira, más bien, lo que he visto como muy débil acá es el tema de que los niños vean la diferencia, es el trato, el trato que los profesores tienen con los niños, hay muchas cosas que

me gustaría que mejoraran mis colegas y yo también creo puedo seguir mejorando, que considero, no quiero ser soberbia, pero considero que hago bien esa parte, la parte de relación y la parte de que ellos no me vean como la profesora buena onda, no, soy su profesora, y que me vean con respeto. Eso falta a veces, veo a los niños propasarse mucho con los profesores”

De manera concordante, cuando le preguntamos a esta docente sobre los aspectos que le gustaría reforzar de su labor como docente y sobre los temas que podrían formar parte de una propuesta de formación docente para el Liceo A-2 de Cabildo, señaló que precisamente le gustaría que en el Liceo se ofreciera algún curso para poder mejorar la relación entre los docentes y los estudiantes, cosa en la que coinciden la docente de Compra y Venta y la de Historia.

EP4, 186 “a lo mejor la llegada de los alumnos igual influye, la manera de relacionarse con ellos, igual influye porque, aquí al menos se ve bastante que hay con algunos profesores como que de repente abusan mucho, igual a veces eso tiene que ver con el carácter de las personas, pero también tiene que ver con el hecho de que los alumnos son súper hábiles y observan y saben con quién hacerla”

EP6, 183-192 “E: Si tuvieras que diseñar un Curso de Formación para los profesores de este liceo, en que,... ¿qué recomendarías tu? ¿Hacer un curso con qué objetivos...? P: ¿de formación en el ámbito del área de Historia? E: o en Historia o en general P: relaciones humanas E: ¿pero para relacionarse con los alumnos? P: sí E: ¿por qué? P: reitero, el problema aquí es que, mira, es una cosa general, es malo generalizar, pero hay muchos profesores que son muy de ataque, demasiado ataque o que son muy... E: ¿distantes? P: distantes, y que son, suponte en un curso toman en consideración a unos pocos y al resto los dejan de lado, es como el típico profesor que.... Y se nota y los niños lo dicen y... “pucha es que la profe no nos quiere, es que la profe no sabe, uno no le puede decir nada porque se engrifa”, no sé, yo no sé si serán los años, quizás yo me voy a poner así después, no sé si serán los años...”

Por su parte, sólo los profesores de Compra y Venta, Lenguaje y Comunicación y Geografía hacen alusión a la necesidad de cursos de perfeccionamiento docente centrados en la disciplina particular que enseñan. Este último tiene una mirada bastante crítica con respecto a los cursos de formación permanente pues considera que muchos de los cursos ofertados no guardan relación con la disciplina en la que el docente se desempeña. Reconoce que si bien, algunos de estos cursos de tipo más general son una aporte, se requiere de mayor formación en el ámbito específico de formación disciplinar específica.

EP1, 201 “yo creo que el último tiempo la formación y todo lo que es perfeccionamiento docente está muy enfocado en el tema de evaluación, en el tema didáctica, pero se deja un poco de lado lo que es el tema central de lo que enseña uno, yo no he tenido nunca un curso de perfeccionamiento en historia de Chile, en Historia Universal, donde venga un notable profesor a nivel nacional o internacional y yo sea enviado a una universidad en Santiago a hacer un curso durante un mes o durante una semana, entonces hay harta evaluación hay harta de ese tipo de cosas pero falta lo otro”

En cualquier caso, para el docente de Geografía el formador ha de ser una persona que conozca la realidad de los formadores; este formador, que puede ser un experto en un área determinada, poco aporte puede hacer, según su punto de vista, si desconoce el contexto en el que los profesores enseñan y las problemáticas que deben enfrentar día a día. En este sentido, lamenta que en muchas ocasiones los



cursos de formación sean impartidos por profesionales que no tienen contacto con esta realidad (EP1, 207).

Asimismo, otros docentes han desarrollado y desarrollan una formación de tipo “autodidacta”. Es el caso del docente de Geografía quien señala que para él resulta muy importante mantenerse actualizado del acontecer noticioso nacional e internacional así como también comenta que el hecho de ejercer como periodista deportivo y viajar dentro y fuera del país, constituyen fuentes de formación en su ámbito disciplinar muy importantes (EP1, 61). Por su parte, la docente de Compra y Venta, si bien reconoce y aprecia una serie de cursos formativos de carácter disciplinar que ha efectuado, por el carácter técnico de las asignaturas que imparte, valora su propio ejercicio profesional durante 15 años como una oportunidad de autoformación (EP4, 79-88). Finalmente, la profesora de Matemáticas alude a un proceso reflexivo para la propia formación; así, atribuye, a la reflexión sobre sus prácticas y a su experiencia específica en docencia de estos 6 años un rol de formación que ella ha intencionado a medida que se la ha hecho necesario. Este proceso, lo refiere vinculado a una de las dificultades iniciales que para ella implicó la docencia: la de adecuar los niveles de complejidad de los contenidos a lo que los estudiantes necesitaban. Cuando no supo cómo resolver esta dificultad, y luego de pensar acerca de la misma, le pregunta a sus colegas y va modificando sus prácticas de acuerdo a este proceso de autoformación.

EP5, 115-121 “P: Lo otro fue el asunto de... dificultad en el sentido de que, del nivel de adecuar el nivel para los alumnos E: de complejidad P: de complejidad para trabajar. O sea yo empecé con un nivel muy elevado porque esa parte, ver qué contenidos en qué parte, en qué etapa, esa parte me costó E: ¿y ahora? P: no, ahora ya no E: ahora ya sabes que pueden entender y dejar de entender P: sí, sí, sí, pero al principio tuve que bajar un poquito.”

EP5, 122-127 “E: ¿y cómo te diste cuenta que había que bajarlo? P: conversando con colegas, porque claro yo, uno llega y ve por qué les resulta eso tan difícil... y ahí algunos colegas, una colega en particular me asesoró de que en realidad eso era muy elevado para el nivel y todo E: ¿y tú te preocupaste de ir a preguntarle a esa colega? P: sí, sí tuve que conversar con ella, si E: ¿y te pasó en las clases que cuando llegaste con ese nivel más alto, te diste cuenta que los alumnos no entendían? ¿o tampoco lograste percibirlo y los alumnos se quedaban como callados? P: no, sí me di cuenta y por eso fue que pregunté.”

La docente de Historia, tuvo que llevar a cabo una profundización autoguiada de contenidos ante la necesidad de asumir una nueva asignatura, en este caso la Filosofía, con una destinación de 4 horas lectivas, y que fue un momento en que, refiere, sus capacidades y su flexibilidad de integrar nuevos aprendizajes se puso en juego.

EP6, 17-:176 “Porque la profe que estaba se fue, y por lo tanto me pasaron cuatro horas de Filosofía, pero no es una improvisación, no... irresponsable, sino que me tuve que dar el trabajo, busqué material en Internet, me metí en páginas de colegio, salía cursos de filosofía y yo estudiaba con los niños, y les decía esta no la entendí chiquillos, a ver, volvamos a leer.”

EP6, 180 “Para mí no es que esté vacía en el tema, pero es que igual hay que prepararse porque hay temas de Filosofía que... bueno no es mi área resulta que les resultó y hay un niño que me dice señorita lo que me pasó en ética, y la diferencia entre ética y moral y todo... aah

entonces estuvo bien, y eso a mí me da, me indica es como un indicador de que quizás las cosas no las estoy haciendo tan mal.”

Finalmente, sólo los docentes de Historia y Arte hacen alusión a experiencias formativas de tipo colaborativo. Así, la primera refiere como aspectos que han sido relevantes, diversas instancias de trabajo colaborativo en las que ha ido formándose y desarrollando competencias de planificación,. Por su parte, el docente de Arte, valora de manera muy positiva para su formación, la posibilidad de haber observado en el aula a una docente de su área, hecho que ha tenido gran impacto en la manera en que enfoca su asignatura. Como sugerencia, la docente de Química, propone instancias de formación en donde se pueda aprender del otro que sabe más, aprender de una práctica situada en un contexto más natural. Ella privilegia este modo de perfeccionarse por sobre las capacitaciones que se limitan a los saberes teóricos.

EP7, 370 “...por ejemplo me gustaría un curso en donde, a ver por ejemplo, más que un curso a mí me gustaría observar de repente a las personas que nos cuestionan mucho, que tenemos malos rendimientos, que sé yo, yo siempre he sido, y siempre lo he dicho en forma abierta, por ejemplo las personas que nos dicen que tenemos malos resultados, que sé yo, me gustaría verlos a ellos, pero de buena manera, o sea verlos a ellos trabajando, para yo poder aprender.”

EP7, 386 “...puede ser un agente externo, pero con una transparencia, no quiero eso, no quiero eso de transparencias, de diapositivas, no quiero, no quiero que me estén diciendo, no sé, obviamente hay muchos personajes que han estudiado todo, pero quiero verlo en el aula.”

### ***Sus percepciones en torno a los Liceos y sus estudiantes***

El contexto microsocioal constituido por los estudiantes y sus familias, el liceo y el barrio en el que estos viven, así como también la clase social a la que pertenecen, tiene gran impacto en la motivación para el estudio, las expectativas de aprendizaje, las creencias sobre las funciones de la educación, etc. La pobreza y las problemáticas asociadas a ella influyen en las formas de enseñar y aprender, en la manera de abordar la disciplina, en la formación valóricas y en los proyectos de vida de los estudiantes.

A la profesora de Química, el hecho de trabajar en dos sistemas educativos distintos, uno público y el otro privado, le hace ver las diferencias entre el estudiante del liceo que tiene menos ingresos con aquellos que asisten al preuniversitario en el que trabaja. En los estudiantes del liceo observa la falta del proyecto de vida, en donde no habría claridad sobre el sentido de asistir a clases e ir al liceo, y en donde el rol del profesor en este contexto es ayudar a ir formando ese proyecto.

EP7, 74 “allá los chicos saben por qué están, porque quieren entrar a Medicina, a Ingeniería, tienen como clara, la gran mayoría, claro el interés que ellos tienen, clara la motivación, el proyecto que ellos tienen para su vida, en cambio aquí no, los chicos no tienen el proyecto, uno se los tiene que estar formando.”

La voz más crítica proviene el docente de Geografía quien defiende la existencia de este tipo de Liceos, a los que muchas veces asisten estudiantes que no son aceptados en ningún otro establecimiento educativo. En otras palabras, cree que todos los jóvenes tienen derecho a una educación de calidad y que no se les puede discriminar

por problemas económicos o de comportamiento. Sin embargo, señala que actualmente se produce una especie de círculo vicioso en este tipo de centros públicos en los que la enseñanza, ya de por sí problemática, se ven discriminados cosa que no sucedía en el pasado.

EP1, 79 “Porque ellos son los discriminados del sistema, si muchos chiquillos que están acá, y lo dicen abiertamente los apoderados, no han sido aceptados en ningún otro colegio, porque son pobres, porque tienen bajas notas, porque tienen mala conducta, porque han estado preso, porque la niña está embarazada, porque es mamá. Entonces aquí nosotros recibimos a todas esas personas que en el fondo el sistema va despreciando, y eso es lo malo, porque antiguamente, la educación pública en la cual yo estudié, tú encontrabas que había un hijo de un campesino, de un obrero, y al lado de un ingeniero, un médico”

La idea de la discriminación hacia los más pobres es un tema que apareció de manera constante durante la entrevista a este docente quien lamenta que existan tantas injusticias por razones económicas y sociales y este discurso apareció también mientras observábamos sus clases en donde trataba de promover una visión crítica hacia los prejuicios y la asociación entre pobreza y delincuencia. También solía hacer comentarios sobre la injusticia y la desigualdad social, temas que rápidamente generaban discusión pues, como señala este docente, los estudiantes “se sienten identificados” (O4P1, 18)

Debido a esta falta de igualdad, plantea que este tipo de liceos y sus estudiantes no pueden competir con otros centros con más recursos y por tal razón explicita su molestia cuando, a nivel nacional, tienden a hacerse rankings en torno a puntuaciones obtenidas en pruebas estándares, que no tienen en cuenta el contexto ni las dificultades experimentadas por liceos como el Pedro de Valdivia.

EP1, 114 “lo que me molesta, es que después cuando hacen los rankings estos de los colegios y las diferentes mediciones que se hacen, los ponen a todos en el mismo saco, y ahí yo pongo un ejemplo futbolístico, sería como comparar a Unión Calera con el Real Madrid, o sea, Real Madrid selecciona a los mejores jugadores, tiene las mejores condiciones, paga los mejores sueldos, hasta por pinta elige a los jugadores, y no se puede comparar ese club con Unión La Calera, lo que no quita que en Unión La Calera puede haber buenos jugadores también, pero evidentemente que si los ponemos a jugar, tendrá que el Real Madrid ganar a Unión La Calera. Entonces yo no puedo comparar este liceo en el SIMCE con el colegio rural, donde es gente también campesino, pero donde en los cursos son 7 alumnos por sala, y los alumnos se portan bien porque tienen respeto por el profesor, y quieren aprender”

Asimismo, recalca su molestia cuando se plantea que este tipo de liceos pierde matrículas de buenos alumnos, cosa que él se explica porque se hace muy difícil para la familia querer mantener a su hijo en un centro tan estigmatizado y discriminado. Agrega que los mismos estudiantes son conscientes de esta discriminación y del hecho de que estén en este liceo es su única opción después de haber sido rechazados por otros establecimientos educativos; esta situación trae como consecuencia una especie de desamparo aprendido por parte de los estudiantes (que llaman al liceo “el sin futuro” EP1, 85) y también una especie de conciencia de que “hagan lo que hagan” no podrán ser expulsados de este establecimiento, hecho que les hace traspasar límites disciplinares. De acuerdo a su opinión, esta situación se genera por la forma en que está organizado el sistema educativo y señala que las autoridades educativas no abordan esta problemática de manera directa.

EP1, 114 “¿Por qué se van los alumnos?, porque tú en los colegios que tú administras, tienes alumnos que tienen mala disciplina, que han sido delincuentes, que han estado presos muchas veces, que están ahí por rehabilitación, entonces ningún papá, o la mayoría de los papas no quiere tener a su hijo con esos niños, entonces qué hace el papa, lo saca y se los lleva, pero tú tienes un colegio que se llama Eduardo de la Barra, que es el menos municipal, que selecciona a sus alumnos por nota, y sin embargo en ese colegio hay mayor demanda que vacantes, y también es municipal, y porque ese colegio tiene mayor demanda que vacantes, porque selecciona. Entonces es un problema, es como un círculo vicioso. Por un lado el Estado te obliga a recibir a todos los chiquillos con todos los problemas habidos y por haber, y por otro lado él mismo estado te está alegando por qué se van los alumnos “buenos”, claro porque si yo soy padre, y tengo medios económicos, y mi hijo está en un curso donde los compañeros le rompen los cuadernos, echan garabato,... entonces si un papá escucha eso, a lo mejor va a querer sacar a su hijo de acá, porque no quiere que su hijo esté en un medio con niños que hacen ese tipo de cosas, entonces si tiene un poquito de medios económicos lo pasa de acá a un colegio particular subvencionado, va a pagar 20.000 o 30.000 pesos al mes, me entiende, pero no es porque este colegio sea malo, todo lo contrario, este colegio hace la labor más importante dentro de la sociedad, entregar educación a estos chiquillos que en el fondo son los despreciados del sistema, pero eso las autoridades y los análisis globales que se hacen de la educación generalmente, no tocan ese punto”

En cuanto a las percepciones sobre los estudiantes, sobre todo en el liceo Pedro de Valdivia, los docentes identifican una falta de motivación por asistir y aprender. El profesor de Arte destaca que hay algunos que están motivados y que él considera buenos estudiantes y capaces de obtener logros académicos, pero que hay otros que no tienen ninguna motivación por asistir.

EP8, 96 “a algunos estudiantes le debe gustar el liceo, les gusta venir a aprender, a otros no les gusta venir a estudiar, es que aquí hay todo tipo de alumnos, y sí hay estudiantes bastante buenos, con los que se pueden lograr cosas buenas”

La profesora de Química y la de Compra y Venta notan diferencias entre los estudiantes de diferentes cursos de un mismo nivel y entre los cursos de diferentes niveles. Destaca diferencias en cuanto a la disciplina, en donde reconoce la existencia de cursos que son más ordenados y que cumplen trayendo materiales a la clase, mientras en otros es más difícil hacer las clases, pues observa mal comportamiento acompañado de groserías que no ayudan a crear ambientes propicios para enseñar. En ese contexto lo que observa de manera importante es la baja motivación e interés por aprender de sus estudiantes.

EP7, 138 “No tienen el hábito, no tienen interés, ellos vienen aquí, no todos, pero la mayoría, se levanta y viene por una parte de distracción yo creo, por los problemas que tienen en la casa, pienso yo, vienen porque hay que venir, muchos porque hay que venir, hay que estar aquí, porque aquí y porque está mi amigo, mi compañero y yo me distraigo, está el almuerzo... entonces aquí ellos igual la pasan, ellos no la pasan mal.”

En cualquier caso, los docentes explicitan que la falta de motivación de los estudiantes y las problemáticas que experimentan sólo pueden ser entendidas en la medida que se tenga en cuenta el contexto de donde provienen.

EP7, 104 “pero como te decía aquí hay alumnos que, bueno yo no tengo jefatura ahora, hace como tres años que no tengo jefatura, por el número de horas, pero cuando era profesora jefa, uno se daba cuenta de las necesidades que ellos tenían, ¿ya?, a veces no tenían gas, no

tenían dinero para pagar la luz, para pagar el agua, llegaban sin su desayuno o se levantaban y el apoderado les decía “pero si no sirves para nada” entonces recibir uno de casos, o sea levantarte en la mañana y salir y que tus apoderados te digan si no sirves para nada...”

EP5, 55 “uno dice “voy a entrar a hacer clases de matemáticas”, pero tampoco, o sea no sé si después, o antes lo piensa igual que se da cuenta que tiene que ser, no es algo aislado, uno no va y hace sus clases de Matemáticas nomás, está todo dentro de un contexto que uno no puede dejarlo de lado, uno no puede decir yo le voy a enseñar a este niño de matemáticas, a este niño en su clase de matemáticas a sumar, no me importa de dónde viene ni cómo viene, ni en qué condiciones,” no, uno no puede hacer eso.”

Por otro lado, la docente de Compra y Venta hace referencia a una cierta timidez de los estudiantes, que puede ser determinante en los aprendizajes de los mismos, ya que, según señala, influye en que se queden con dudas sin resolver porque no se atreven a preguntar.

EP4, 150 “Yo creo, a veces por comodidad más que nada de ellos, porque saben que si ellos no preguntan vamos a continuar, y no sé, para ellos les es más cómodo yo creo, y los que deberían preguntar no preguntan porque son tímidos algunos.”

EP4, 152 “Que algunos no preguntan porque algunos se van a burlar, porque algunos le van a decir: “cómo se te ocurre preguntar eso, cómo no vas a entender”, y si uno le pregunta a ellos tal vez tampoco entendieron, pero el hecho de burlarse de los demás.”

Esta docente y el profesor de Geografía consideran que son los jóvenes con más dificultades, problemas de aprendizaje y timidez los que requieren mayor atención y apoyo. Más aún, para el docente de Geografía aquellos que tienen inquietudes académicas pueden ser más autónomos y no requieren de una supervisión tan directa por parte del docente.

EP1, 159 “hemos tenido casos acá, de puntajes altísimos en la PSU, no son la mayoría pero hay casos así, esos niños generalmente requieren apoyo pero menos porque...ven que tienen el camino más o menos trazado, tienen las capacidades, al que hay que apoyar más es a ese otro, a ese que falta, porque el papá es tan pobre que lo manda a trabajar, y de repente ocurre que se desaparecen un mes, y la gente que apoya acá van hasta las casas a buscarlos”

En el caso de la docente de Historia, adaptarse a las características particulares de los estudiantes con que ahora trabaja, fue una tarea que le requirió tiempo y reflexión, para generar en sus propias prácticas los cambios que le permitieran ir reconociendo en la población por ella atendida las necesidades particulares que debía intentar satisfacer.

EP6, 12 “Después cuando yo llegue acá a la media, porque hay que tener otro trato con los niños así que el cambio de básica a media...”

EP6, 162 “Me importa mucho tratar bien para que te traten bien porque yo aprendí eso porque cuando yo empecé yo era estricta con mis niños, en octavo... y tuve muchos problemas con octavo, era como los niños a esa edad están poniéndose difíciles, ellos se creen que se lo saben todo y yo chocaba con ellos, mucho. Tuve una jefatura, así que la experiencia acá en

Cabildo más que nada fue muy traumática para mí, porque no tuve feeling con los niños, no tuve feeling con los apoderados y sufrí mucho”.

Fue mediante un proceso de reflexión acerca de sus propias prácticas, y de cuestionarse su propio quehacer, que esta docente refiere haber podido ir descubriendo una manera de relacionarse con los jóvenes que fuera más fructífera y nutritiva para ellos. Y focaliza justamente en eso, en lo que ella denomina “el trato” lo que marca la diferencia entre su antes y su después, el poder dialogar, y preguntar qué está pasando al otro, escucharlo, y más que nada, hacerlo con respeto. EP6 164 . Descubre además que cada curso es diverso, y que es ella la que debe ir adaptando sus prácticas a cada grupo, debiendo entonces ser capaz de percibirlos y de hacer, reflexivamente, las distinciones necesarias para ajustar las prácticas de aula a esa percepción diferenciada de los estudiantes.

EP6, 59 “Con ese curso tengo que trabajar así y ayer probé trabajar con el sistema tradicional que es el inicio del desarrollo interno del trabajo de grupo y no resultó bien porque ese curso no es para trabajar así en cambio hay otros cursos en los que hago ese tipo de trabajo, excelente, hay un 2B y 2d que trabajan inicio del desarrollo, siguiendo la estructura y bien, no hay ningún problema. Ellos cumplen el tiempo y todo, pero con este curso lo probé ayer y todavía no me puede resultar con ellos, tengo que trabajar de forma frontal y yo guiar toda la clase porque ese curso es súper inquieto”.

Finalmente, en el caso de la docente de Matemáticas, lo fundamental del modo de percibir a los estudiantes del Liceo y a su realidad, es su confianza en las capacidades de los jóvenes. De esa experiencia dice además haber aprendido que los estudiantes son, a veces, personas que sufren y que es necesario tener respecto de ellos una actitud de respeto y no discriminación, valorando y reconociendo su existencia en cuanto personas.

EP6, 31 “Yo la aprendí, bueno, un profesor en la universidad me decía. “Nilda, el gran problema de los profesores de media es que son mucho conocimiento...conocimiento y se olvidan que lo que tienen son una persona, son adolescentes, son niños que sufren y que quizás lo que menos ellos quieren es que alguien se les pare adelante y les quiera meter conocimiento. Ellos quieren que los atiendas, que tú los arropes, que tú te des cuenta que ellos existen...”

### ***El impacto de las experiencias discentes en su forma de enseñar***

Estas experiencias discentes y las creencias que de ella se derivan, tienen un gran peso en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, las que a su vez se han ido moldeando y modelando, a partir de la formación inicial tanto a nivel pedagógico como disciplinar, como de la propia experiencia de enseñar a lo largo de los años. Son numerosas las experiencias durante la enseñanza básica, media y universitaria que estos profesores describen como relevantes en la manera que tienen de enfocar su docencia actual, tanto en lo que respecta al ámbito didáctico-pedagógico y en la forma de potenciar un determinado clima de aula y de establecer un tipo de relación con los estudiantes que favorezca el aprendizaje.

En el ámbito *didáctico-pedagógico* el profesor de Geografía valora de manera positiva a docentes que tuvo y que eran capaces de explicar de manera clara y que lo hacían cuantas veces fuera necesario para todos comprendieran. Asimismo, aprecia que los

docentes se centren en la tarea, o en otras palabras, que enseñen y que no pierdan el tiempo en otros quehaceres que no tienen que ver con lo académico.

EP1, 108 “explicaban bien, y si tú les preguntabas te explicaban nuevamente, y habían otros profesores que son los que yo te mencionaba cuando yo te hablaba que uno podría perfectamente en estos colegios a veces sentarse, y sacar la vuelta, porque también los entendía, si en esa época, los profesores conversaban con nosotros, y les pagaban una miseria. Me acuerdo, muchos de ellos trabajaban en la mañana en colegios pagados particular subvencionados, y en la tarde mataban en el fiscal, llegaban muertos a las 7 de la tarde, a la última hora de clases, con alumnos poco motivados, que no tienen ningún interés en estudiar la mayoría, entonces el profesor qué es lo que hacía, un cuestionario, había un profesor que se ponía a jugar ajedrez, decía “ya chiquillos, no metan bulla, no molesten, ustedes no me molestan a mí, yo no los molesto a ustedes” y jugaba ajedrez.”

En la misma línea el profesor de Arte destaca las prácticas que realizó en el marco de su Licenciatura, en donde pudo observar a profesores que él considera buenos ejemplos y que han impactado en su quehacer y en su afán por centrarse en cómo lograr un objetivo propuesto (EP8, 165-167).

La profesora de Lenguaje y Comunicación guarda buenos recuerdos y experiencias significativas mientras estudiaba la Licenciatura. Por ejemplo, el caso de una docente a la que ella admiraba mucho porque lograba hacer las clases de tal manera de lograr la atención de sus estudiantes y así estos se involucraban, participaban y, de esta manera, se les hacía mucho más fácil recordar la materia. De esta profesora también admiraba su manera de organizar las clases pues notaba que ella se las preparaba, lograba gestionar el tiempo a la perfección y cada clase tenía un cierre adecuado. De esta manera, cuando era estudiante, esta docente pensaba “me gustaría ser como ella” (EP2, 42). En la Universidad también aprendió cómo planificar de manera detallada proceso que pone en marcha en sus labores actuales. Asimismo, aprendió a concebir la evaluación como una instancia de aprendizaje y no de castigo, de ahí que en la actualidad establezca criterios de evaluación previos para las pruebas y controles, de manera que el estudiante rinda sus exámenes sabiendo a qué se enfrenta y pueda obtener los mejores resultados posibles.

EP2, 70 “así me enseñaron en la universidad, eso me lo dijeron allá, me lo enseñaron allá, que en el fondo tú puedes decirle al niño incluso qué le vas a preguntar, la cosa es que el niño en el momento que te tenga que contestar, te conteste como corresponde, y eso es lo que tu evalúas, no, cómo lo pilla, no es la idea, entonces yo a ellos les digo antes, incluso les he dado para esta exposición, les di mis criterios de evaluación, les doy a conocer mis criterios de evaluación, voy a evaluar esto, esto, se tiene que hacer bien esto, y ellos lo tienen claro, tienen claro qué hacer y qué no, entonces si ellos faltan a algo fue por poca preparación de ellos pero no porque no lo supieran”

La docente de Compra y Venta alude a la influencia de una profesora de contabilidad que se destacaba por sus buenas explicaciones y su capacidad de motivar a sus estudiantes.

EP4, 35-40 “E: y ¿qué la llevo a estudiar Pedagogía? P: siempre me gustó E: ¿Por qué? P: no sé, porque desde chica como que me llamaba la atención. De hecho igual tengo una hermana mayor que es profesora, entonces, no sé, a lo mejor a raíz de eso.”

EP4, 90 “P: bueno yo creo que... cuando uno estudia siempre hay como ciertos profesores que llaman la atención, por la forma de explicar, por la forma de llegada que a veces se tiene con los alumnos E: y ¿hay alguno en particular que usted recuerde? P: en particular, o sea, había una profesora de contabilidad, que yo tenía en esos años que era como bien práctica para explicarnos la materia y me gustaba porque llamaba la atención, trataba como de atraer la atención de los alumnos.”

Para la docente de Matemáticas, fueron muy relevantes sus experiencias como estudiante de enseñanza media, y conserva de esos días algunas reflexiones sobre cómo gestionar el tiempo en el aula y centrarse en la tarea.

EP5, 73-75 “Yo creo que eso sí me marcó, yo veía que cuando estudiaba habían muchos espacios vacíos E: cuando estudiabas ¿Cuándo? P: en la enseñanza media, sobre todo en enseñanza media, más que en básica, muchos espacios vacíos y eso sí me marcó, como el que se perdían tiempos, o sea a veces una clase de 90 minutos duraba 30.”

EP5, 312 “Yo tuve también en el liceo un profesor, era de lenguaje, que llegaba se sentaba y era lo más fome que había. De hecho en el año yo escribí 10 hojas de un cuaderno universitario... Porque nos dictaba claro.”

De sus años de universidad, a esta docente la marcan docentes que tienen gran compromiso con los aprendizajes de sus estudiantes, como una profesora que usaba tiempo extra a la clase para explicarle a los que no entendían, o la preparación anticipada de las clases, como muestra de compromiso con los jóvenes.

EP5, 91-95 “P: tenía una profesora en la universidad y que era como de liceo, eso si me gustó, la profesora, en la universidad en primer año uno llega y es completamente distinto y esta profesora era de cálculo, me costaba en ese tiempo cosas que eran tan sencillas, y ella, nosotros entrábamos a clases a las 8 u 8:05 pero ella hacía un grupo antes, llegaba a las 7:30 a la universidad para hacernos clases a todos los que nos costaba y a todos los que queríamos ir. E: ¿media hora antes? P: media hora antes, y en esa media hora antes nos hacía reforzamiento, nos enseñaba, los que queríamos íbamos, a veces íbamos 4, a veces 3, 8, los que íbamos y después a las 8 decía “ya empezamos la clase” E: ¿y eso ella lo dio como una opción? P: ella lo dio como una opción, el que quería ir, iba, pero yo lo encontré genial, yo creo que en el liceo nunca tuve un profesor así, o sea y en la universidad se ve más el contraste con profesores que son completamente diferentes, llegan y el que entendió, entendió y el que quiere pregunta, y el que quiere va incluso.”

EP5, 318-320 “Mi profesora de universidad era eterna, y no sé si tenía cuaderno pero tenía sus carpetas y sus cosas y ella llegaba con lo que íbamos a trabajar”

Por su parte, la docente de Historia, destaca que lo más relevante para ella en términos de influencia de sus años de formación fue la manera en que se consideraban y la importancia que se atribuía, en su universidad, a los ramos pedagógicos. En comparación con otras escuelas, la de la UPLA de los años en que ella se formó, enfatizaba en la importancia de este tipo de asignaturas, que, en otros contextos universitarios, refiere como menos relevados o secundarios.

EP6, 39 “(...) lo bueno que tiene la U es que en la UPLA, que es la diferencia con los profes de otras universidades, son los ramos pedagógicos tan importantes como los de carrera, a



diferencia de otras universidades que dan más importancia a los de carrera pero los pedagógicos los dejan para el final. (...) Para nosotros es fuerte la formación en Psicología, estrategia de enseñanza, metodología, currículum, evaluación. Me acuerdo que en ese tiempo estaba recién empezando, se hablaba de la evaluación docente, recién estaba como prendiéndose la mechita, pero para los profes ahí era tan importante los ramos pedagógicos como los de carrera.”

De la experiencia de sus años de estudiante de educación media, la docente de Historia destaca el hecho de que ya desde entonces se le despertó la inquietud por pensar en que era necesario mejorar la enseñanza de la Historia, lo cual la lleva ahora, en sus prácticas, a buscar estrategias y recursos didácticos originales y motivadores de los muchos que hay (EP6, 93).

Finalmente, la docente de Química rescata experiencias infantiles y juveniles vinculadas a las escuelas dominicales en donde se utilizaban estrategias didácticas para la enseñanza de la religión. Cuando niña, iba a aprender y cuando joven se dedicaba a trabajar con niños pequeños, aspectos que destaca en su actual visión y creencias sobre la enseñanza.

EP7, 334-336: “por ejemplo cuando yo era chica iba a la escuela dominical, a la iglesia, entonces la maestra enseñaba cosas y nos hacía sus monitos, sus dibujos. E: Y eso a ti te quedaba más. P: Claro, porque por ejemplo no es lo mismo de que te cuenten la historia de que no sé, Moisés cruzó las aguas y que te cuenten las cosas, a que tú veas, no sé, de repente en un dibujo las aguas abiertas o los tremendos racimos, cosas así me llamaban la atención, o que tenía que rellenar con algodón, porque yo no hice kinder (risas)”

EP7, 332 “y a lo mejor eso, porque yo también, igual trabajo con los niños de repente, cuando era más joven trabajaba con niños pequeños en la iglesia, hacíamos recortes, hacíamos cosas”.

En lo que respecta al *clima de aula y la relación con los estudiantes*, el docente de Geografía reitera la idea de la importancia de que el profesor se haga respetar, marque unos límites a los estudiantes; como señala él, se trata de tener un “carácter”. También surge la idea de que el docente sea un profesional serio, pero que a la vez no maltrate a los estudiantes. En este punto es categórico pues señala que, debido a las características de los estudiantes a veces puede ser fácil entrar en una pirámide de agresividad con ellos (cuando estos hacen ciertas exigencias o tienen un trato poco cordial e incluso agresivo hacia los compañeros o los colegas). Desde esta perspectiva, es importante mantener un respeto mutuo en el aula y evitar promover conflictos que pueden tener consecuencias nefastas y que pueden hacer mella en la autoridad del docente.

EP1, 108 “...yo me fijaba en una cosa bien importante en esa época, un profesor que estuviera en estos colegios, que no tuviera una voz que se hiciera escuchar, o que tenga un carácter que se haga respetar, es muy difícil poder trabajar aquí, o sea puede trabajar igual, pero de ahí a que los alumnos le hagan caso, que lo escuchen, que lo atiendan, eso ya es otro tema, o sea acá tienes que hablar fuerte, golpeado, hay que tener un carácter, de repente acá hay que tener un carácter no agresivo, no de entrar a pelear, pero de imponerse por último, y si el cabro quiere salir de la sala, no, no puede salir, y no puede salir no más, entonces eso te lleva un desgaste psicológico muchas veces, pero para este medio es necesario porque o si no, no hay ningún respeto y te van a pasar a llevar los chiquillos y no”

EP1, 73 “por lo menos la experiencia que tengo yo, una vez que me conocen aquí los chiquillos, como saben que yo no soy una persona agresiva, ni que les voy a andar mirando en menos, ni sacando en cara situaciones que a ellos les pueden después ser vergonzosas, les pueden doler, más o menos entienden, yo les trato de explicar en buenas palabras que la meta mía no es en ningún momento estar en contra de ellos, ni que seamos enemigos sino todo lo contrario, trato de aportarles, de educarlos, de enseñarles, y en ese aspecto si bien, el comportamiento en general es malo acá, pero yo no tengo problemas de enfrentamiento, nunca he tenido problema de enfrentamiento con alumnos, así de temas complicados como de hecho han ocurrido con otros profesores. Si no, yo ya no estaría trabajando aquí, me habría ido”

También reconoce que en algunas ocasiones lo académico debe ser dejado de lado por un momento y responder a las necesidades afectivas de los estudiantes, darles un tiempo para conversar con ellos, para escuchar sus problemas. Para poder enseñar, se hace necesario crear un ambiente de aprendizaje adecuado y en este sentido, el rol del profesor es fundamental.

EP1, 117 “me di cuenta que aquí la forma de enseñar tiene que ser distinta, o sea hay que buscar el ángulo afectivo, dejando un poco de lado, incluso a veces, los contenidos. Sacrificando un poco los contenidos, pero a veces tú llegas a la sala, y este chiquillo carenciado quiere conversar contigo, entonces tampoco voy a ponerme a conversar las dos horas de clases, pero ya, 5 minutos conversa, ya y ahora vamos a trabajar chiquillos”

Por su parte, la docente de Lenguaje y Comunicación por ser una docente novel, tiene muy presentes muchas de sus experiencias como discente, sobre todo en la Universidad. Una experiencia que ella reconoce como muy significativa y que ha tenido gran impacto en su labor docente, guarda relación con un episodio vivido como estudiante. Ella nos cuenta que era extremadamente tímida y que, a pesar de ser excelente alumna, tenía dificultades para participar en las clases. En una oportunidad dio una respuesta equivocada y el resultado fue que el profesor se rió de ella. Este episodio la afectó profundamente y a partir de aquí tuvo aún más dificultades para expresarse y participar.

EP2, 13 “en relación a lo negativo, como yo era tímida, siempre me fue bien en el colegio, en la U también me fue bien, fui muy aplicada siempre, muy disciplinada, entonces yo era muy tímida, entonces cuando yo contestaba, por ejemplo, una vez yo contesté algo y estuvo malo y mi profesor se rió de mí, jamás se me olvidó, entonces me costaba mucho después volver a hablar, me entiendes, yo me lo estudiaba todo, lo podía absorber todo lo que fuera materia, me sacaba súper buenas notas, pero a la hora de expresarme me costaba un poco tener la confianza para hacerlo, o sea, si lo hacía, tal vez podía hacerlo bien, pero yo en el fondo de mí, sabía que me estaba muriendo, entonces yo eso no hago con los niños”

Consecuentemente, una de sus metas con los estudiantes es que todos participen, promoviendo sus logros y el respeto por sus opiniones, generando espacios de discusión para reflexionar sobre la burla y la intolerancia y castigando a aquellos que no respetan esta norma. Proyecta así su necesidad de “protegerlos” (EP2, 14) del sentimiento de haberse equivocado para que así pierdan el miedo y ganen confianza en sí mismos.

EP2, 14 “me gusta que sea así, quien se ríe se va afuera, y un dos, y punto, en el fondo no es inmediatamente el dos, bueno lo hice, lo hice una vez, y como eran lecturas varias veces, después se recuperaron algunos, pero supieron, porque es la única forma, si bien puedo ser a veces como muy maternal y comprensiva, también soy muy... o sea, lo que tengo que hacer lo

tengo que hacer, porque ellos tienen que tener límites, y lo hice una vez y nunca más, porque ya saben, y aprendieron a tenerle respeto al compañero, y cuando se olvidan de eso se los recuerdo siempre, porque para mí es muy fuerte”

Otra experiencia que la ha marcado profundamente se remonta a su enseñanza básica: recuerda a su profesora jefe quien se caracterizaba por ser muy cercana, por establecer una relación con los estudiantes que le daba la confianza para equivocarse, para expresarse (EP2, 40).

EP2, 240 “era muy acogedora, ella tenía un sentido muy maternal con nosotros, entonces a mí esa confianza, que a mí me dieran esa confianza, porque yo era muy tímida, entonces que me dieran esa confianza para mí era todo, entonces sabía que podía preguntar, sabía que podía hacer todo.”

En una línea similar se expresan las docentes de Historia y la de Química. La primera connota como significativo el trato recibido y el respeto recibido por parte de sus docentes. Y es justamente este último aspecto el que ella intenta ahora reproducir en sus prácticas docentes y en el énfasis que, como hemos visto, adjudica a los aspectos propios de la relación entre el profesor y sus estudiantes.

EP6, 37 “quizás eso, no sé, yo creo que es la forma que tiene uno de formar los valores, pero a mí me marcó mucho el profe de la U y mi formación de 4 años dentro de la básica”.

EP6, 37 “después, la formación que yo tuve en la básica. Los profesores de básica, la escuela que yo tuve, los profesores que... el trato que hay que tener con los niños, antes que profesor uno es persona, es persona, eso nunca hay que dejarlo de lado.”

EP6, 196 “(...) yo vine acá y me recibieron y yo siempre terminaba la pregunta, tengo una interrogante y me respetaron...”

Por su parte, la profesora de Química rescata la relación que uno de sus docentes establecía con los estudiantes. Además de la experiencia con ese profesor recuerda que le hizo vivenciar la experiencia de enseñar, a través de una actividad que realizó en clases, y que en su caso significó ser retroalimentada y reforzada por sus compañeros como alguien que mostraba habilidades para explicar y enseñar bien.

EP7, 62-64 “Bueno en parte lo que él conversaba, cómo se relacionaba con nosotros, y lo otro fue que nos dio la oportunidad de enseñar quizás adelante, una pequeña idea enseñarla y nuestros compañeros nos evaluaban, me decían algunas cosas, y cuando yo leí esas evaluaciones de parte de mis compañeros, dije “o parece que tengo como...(habilidades para enseñar)... Y me gustó, o sea el hecho de que me ayudara él como a descubrir esa parte, porque quizás no la iba a descubrir, no sé en la práctica o en la pre-práctica, pero en el 2º año yo creo que, dijo vamos a preparar, cada uno va a preparar una idea para enseñarla, van a exponerla acá adelante y nosotros mismos vamos a verla, y él tenía una pauta de evaluación, y los niños marcaban, colocaban sus comentarios, y eso fue lo que me marcó,... y me gusta esto, y me gustó pararme adelante y ser capaz de hablar”.

A continuación nos centraremos en el segundo tipo de conocimiento profesional docente, es decir, el de tipo proposicional o declarativo.

**b) Saber proposicional (disciplinar, didáctico y pedagógico).**

Incluye el conocimiento proposicional en torno a la disciplina estudiada, los conocimientos pedagógicos generales y el conocimiento didáctico (conocimiento sobre cómo enseñar una materia o disciplina determinada). Es un conocimiento aprendido durante los años de formación académica en la universidad, objetivo, verbalizable, explícito, y de carácter teórico que no requiere validación por medio de la experiencia personal (Torres, 1998). En este caso particular, se refiere al conocimiento de tipo científico ligado al acervo de saberes que se ha ido generando a lo largo del desarrollo del conocimiento disciplinar, la historia de las ciencias de la educación, de las didácticas específicas y la Pedagogía y que dan cuenta de qué enseñar y cómo se debería enseñar una disciplina particular, así como también elementos relacionados con el manejo de aula, desarrollo e implementación de recursos didácticos generales y específicos a una disciplina, teoría de la educación, planificación docente, evaluación de los aprendizajes, etc. Aquí cobra especial relevancia, la disciplina estudiada, qué es y cuáles son los mejores procedimientos particulares para enseñarla. Si bien durante la formación inicial docente también se aprenden elementos prácticos (a través de las prácticas profesionales y otras asignaturas de este estilo), durante esta etapa suele primar el conocimiento formal, declarativo o también denominado “saber qué”.

De manera concreta, a partir de los datos recogidos, nos encontramos con que los docentes disponen de un conocimiento proposicional o declarativo tanto en lo que respecta al contenido disciplinar como a las didácticas específicas asociadas a éste (Historia y Geografía, Arte, Física, Lenguaje y Comunicación, Química, Administración de Empresas) y al conocimiento pedagógico en general, en la mayoría de los casos (sólo la docente de Matemáticas no tiene formación pedagógica por el hecho de haber estudiado Ingeniería Ambiental). Aquí cabe hacer notar que en un caso puntual, la docente de Historia tuvo que hacer un reemplazo en una asignatura de Filosofía, momento en el que manifestó dificultades por el hecho de no contar con el conocimiento disciplinar adecuado (EP6, 17-:176).

El hecho de que los docentes participantes en esta investigación hayan estudiado una Licenciatura en un área disciplinar determinada junto con haber recibido formación didáctica y pedagógica que les habilita para enseñar, dan cuenta de que disponen de un conocimiento declarativo recibido durante la formación inicial y en algunos casos (docente de Matemáticas, de Compra y Venta, de Historia y de Geografía) también permanente a través de cursos de perfeccionamiento.

En el siguiente apartado, nos referiremos al conocimiento de tipo práctico.

### **c) Conocimiento práctico (o el saber cómo).**

Particularmente importante nos parece el componente práctico de la enseñanza, que supone la puesta en marcha de un conjunto de conocimientos formales de tipo disciplinar, didáctico y pedagógico adquiridos que se han ido modificando en la medida que son retroalimentados por las prácticas docentes y a partir de la generación de un conocimiento situado o contextual; éste último permite al profesorado conocer a sus estudiantes y el contexto en el que se insertan, establecer un tipo de relación pedagógica que favorece el aprendizaje, conocer el proyecto educativo de escuela, cómo se desarrolla y poner en práctica el currículum.

De acuerdo a Loughran (2006), la sabiduría práctica o Phronesis es un conocimiento de las particularidades de una situación de enseñanza de tipo concreto, que está enraizado en las prácticas pedagógicas y que para que surja, requiere de la práctica; ésta no sólo involucra la experiencia per se, sino que también un proceso de focalización en la experiencia que permite escoger cursos de acción. Así, según Kogan (2004) hay una gran diferencia entre aprender de la experiencia y simplemente tener experiencia; de hecho, hay muchos docentes que tienen experiencia<sup>26</sup> pero se requiere por parte del profesor un gran trabajo bajo ciertas circunstancias para poder aprender acerca de la experiencia. De acuerdo a esta visión, las aulas se convierten en especies de laboratorios acerca de la enseñanza y de las experiencias que se crean en conjunto con los estudiantes.

Es así como los docentes de este estudio, a través de sus prácticas pedagógicas, han aprendido y aprenden de manera constante cuáles son algunos de los errores más comunes que comenten los estudiantes, qué conocimientos previos traen consigo y qué estrategias y recursos didácticos son más efectivos para enseñar un contenido particular. En otras palabras, estos docentes han aprendido qué funciona en el aula (Grossman, 1990; Kreber, 2002) para lo cual han desarrollado guiones de enseñanza que orientan la acción docente. Estas formas de actuación docente, la mayoría de las veces rutinizadas en el caso de docentes expertos con años de trayectoria, son generalmente intuitivas e inconscientes, y precisamente por ello permiten al docente ser rápido en sus juicios y acciones y dar fluidez a sus prácticas de enseñanza (Claxton, 2002).

A la hora de analizar el conocimiento práctico del docente, adoptamos dos perspectivas: una de tipo evolutiva y otra más bien descriptiva que se centra en los componentes didáctico y pedagógico que forman parte del conocimiento profesional docente.

#### **c1) Perspectiva evolutiva**

Durante el *proceso de inducción a la docencia*, vale decir, los primeros años en el que el profesor recién titulado comienza a enseñar, se inicia un proceso de ajustes entre el conocimiento proposicional adquirido durante los años de formación y las prácticas docentes. Es un período de ajustes permanentes, cambiante, incierto y suele provocar

---

<sup>26</sup> Aquí el autor utiliza una frase interesante que grafica este punto: se pueden comparar dos tipos de profesores: uno que tiene veinte años de experiencia y el otro que tiene un año de experiencia multiplicado por veinte veces.

bastante tensión en los docentes novatos, cuando sobre todo, se percatan que el conocimiento declarativo adquirido, no es suficiente para hacer frente a la situación de aula y a la complejidad de la enseñanza con sus múltiples desafíos y dificultades (Marcelo, 2009). Durante esta etapa de incertezas, el docente aprende como puede: ya sea de manera individual a través de procesos de ensayo y error o bien, apoyándose en la experiencia de colegas más experimentados que actúan a modo de mentores o tutores y que acompañan al novicio en esta etapa de iniciación en la docencia. También durante este período resulta crucial, el apoyo que puedan recibir los docentes de la institución en la que trabajen así como de otras personas significativas que puedan ir dando soporte psicológico.

Este tipo de aprendizaje de tipo autodidacta, llevado a cabo en solitario o bien apoyado por docentes expertos o la institución educativa, quedó evidenciado en algunas de las entrevistas realizadas. Vimos por ejemplo, cómo el profesor de Arte tuvo la oportunidad de observar a una docente experimentada, instancia que le proporcionó ideas para su propia docencia, cómo poner en marcha la clase y orientarla hacia un objetivo. La docente de Matemáticas por su parte, buscó de manera intencionada ayuda en otros docentes del área cuando comprendió que el nivel de dificultad que estaba planteando a sus estudiantes era demasiado elevado y que no le comprendían. Finalmente, la docente de Historia relata cómo en sus inicios profesionales, a través de una experiencia de trabajo colaborativo en su institución de trabajo, aprendió a planificar y a crear materiales didácticos. Retomaremos este tema cuando hagamos referencia a las visiones y creencias de los docentes en torno a la formación del profesor.

Una vez superada la etapa de los primeros años de ejercicio de la docencia, de acuerdo a Marcelo (2009), suele sucederse una *etapa de mayor estabilización*, en la que el docente ya ha aprendido qué funciona en el aula y de qué manera debe llevar a cabo sus clases; asimismo, durante esta etapa, se podría decir que se logra un mayor y mejor equilibrio o reconciliación entre el saber qué y el saber cómo. Lo anterior no significa que el docente haya encontrado una fórmula para enseñar, invariante y funcional para todo tipo de contextos de enseñanza, pero por lo menos ya ha logrado un mejor conocimiento del contexto institucional y social en el que enseña, está aprendiendo a conocer a sus estudiantes, sus estilos y necesidades de aprendizaje, conoce en mayor profundidad el currículum y comienza a desarrollarse un conocimiento docente más estructurado. Durante esta etapa, el profesional adquiere mayor seguridad sobre el manejo de aula y también sobre cómo enseñar de la mejor manera posible un contenido particular; ello le lleva a sentirse más tranquilo en sus prácticas docentes para promover el aprendizaje e incluso a arriesgar o probar nuevas estrategias instruccionales para mejorar los aprendizajes y evaluarlos. Es un profesorado hábil y competente, que determina qué aspectos de la enseñanza y el aprendizaje requieren mayor atención y las abordan de manera focalizada.

Éste es el caso de las docentes de Matemática, Química, Compra y Venta y Arte, quienes, como constatamos a través de las observaciones, han logrado una cierta estabilidad y seguridad para llevar a cabo sus clases y disponen de aquel conocimiento que les permite comprobar si sus estudiantes están aprendiendo y, en caso contrario, idean de manera rápida y efectiva procedimientos para lograrlo. Conocen más a sus estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y suelen monitorear de manera personalizada sus logros. Si bien, aún presentan algunos de ellos ciertas dificultades para planificar de acuerdo a los estándares establecidos (Matemáticas), mantener el orden o la disciplina o se cuestionan cómo afrontar de mejor manera

situaciones conflictivas (Arte), son capaces de manejar la situación de aula y llevar a cabo su clase de acuerdo a los objetivos planificados.

Finalmente, los docentes de Química, Geografía, Física-Matemática debido a la gran cantidad de años ejerciendo la docencia (17, 19, y más de 20 respectivamente), han alcanzado una etapa que nos permite hablar de “*profesorado experto*” (Dreyfus y Dreyfus, citado en Medina Moya, 1986). Son profesores que actúan de manera intuitiva y que son capaces de hacer un análisis global de la situación de enseñanza-aprendizaje y de los problemas y de actuar eficazmente para abordarlos. En el caso de los docentes señalados, estos destacan por un dominio magistral del contenido y por la utilización de ricos y variados estrategias y recursos didácticos para que sus estudiantes aprendan. Son docentes que están muy centrados en la tarea y que “neutralizan” los elementos disruptivos que suelen aparecer con demasiada frecuencia en sus aulas, sin perder el hilo de su clase. Conocen también a sus estudiantes, saben cuáles son sus principales dificultades y saben reforzar aquellos contenidos que son de mayor nivel de dificultad; anticipan los errores de los estudiantes y dan numerosas pistas para el aprendizaje. Estas habilidades las retomaremos cuando nos refiramos a las manifestaciones del conocimiento profesional docente.

## **c2) Perspectiva descriptiva: el binomio didáctico-pedagógico**

Resulta difícil hacer una clara distinción entre los elementos netamente didácticos y los pedagógicos durante la enseñanza. Tal como veíamos en el marco conceptual de esta investigación, Shulman y sus colaboradores (Shulman, Wilson y Richert, 1987), enuncian los elementos que constituyen el conocimiento base para la enseñanza que serían: el conocimiento pedagógico general, conocimiento de los estudiantes, conocimiento de los contextos educativos, conocimiento del currículo, conocimiento de los fines educativos, conocimiento de la materia y conocimiento de contenido pedagógico o conocimiento didáctico del contenido (Marcelo, 1993). A partir de aquí podríamos diferenciar claramente el conocimiento pedagógico general conocimiento relacionado con los principios generales de enseñanza, teorías del aprendizaje y de la instrucción, teorías del desarrollo humano, historia y filosofía de la educación. Abarca también conocimiento sobre estrategias y técnicas didácticas, tales como aspectos relacionados con la planificación de la enseñanza, conocimiento general sobre los estudiantes, técnicas de gestión del aula y del centro) del conocimiento didáctico del contenido (dominio que poseen los docentes para transformar el contenido en representaciones didácticas posibilitadoras de la comprensión y aprendizaje de los estudiantes).

Sin embargo, es el mismo Shulman (2005), quien más tarde haciendo referencia al conocimiento didáctico del contenido y a la manera en que el docente transforma el contenido en representaciones didácticas capaces de generar el entendimiento por parte de los estudiantes, propone un *modelo de razonamiento y acción pedagógica* que complica el panorama. De manera particular, este autor, cuando hace referencia a la actividad de la *enseñanza*, vale decir, a las acciones que el profesor desarrolla en el aula para conseguir que el estudiante logre aprender el contenido de enseñanza, incluye tanto elementos relacionados con la didáctica de una disciplina como a otros que, a nuestro juicio, son más bien de carácter pedagógico. De manera específica, este autor alude al desarrollo de explicaciones comprensibles, a la interacción con el

estudiantado a través de la formulación de preguntas<sup>27</sup>, a la emisión de ejemplos y a la manera en que el docente va retroalimentando sus prácticas en la medida que interviene en el aula y recoge información que le permite conocer tanto el nivel de aprendizaje y comprensión del estudiantado como su propia intervención. Pero también incluye la organización y gestión del aula, que, a nuestro juicio es un elemento de carácter más bien pedagógico. Por otro lado, este modelo incorpora procesos de evaluación y reflexión sobre las prácticas de enseñanza, que, desde nuestra perspectiva, no sólo se llevarían a cabo sobre cuestiones didácticas sino que también sobre otros elementos que componen el conocimiento base para la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, y las propias observaciones que realizamos de los docentes participantes en este estudio, consideramos que no resulta nada fácil hacer una distinción clara entre el conocimiento didáctico y el pedagógico ni tampoco del conocimiento didáctico del contenido, sobre todo a la hora de analizar la puesta en marcha del saber profesional docente. Por tal razón, de acuerdo a los datos recogidos y nuestro análisis como investigadoras, en el siguiente apartado hacemos referencia a las manifestaciones del conocimiento profesional docente que a nuestro entender podrían ser considerados más del ámbito didáctico o más bien del pedagógico.

---

<sup>27</sup> Aquí cabe señalar que no hace mayor referencia al tipo de preguntas utilizadas por el docente, cuestión que abordaremos más adelante cuando nos refiramos a la “Interrogación Didáctica”..



## **6.2 Manifestaciones del Conocimiento Profesional en sus ámbitos didáctico y pedagógico de profesores de Enseñanza Media de Liceos Focalizados como Prioritarios: las buenas prácticas docentes.**

Las buenas prácticas docentes en enseñanza secundaria son rápidamente identificables tanto por sus estudiantes como por sus colegas. Los profesores que las desarrollan se caracterizan por tener no sólo un gran dominio de la materia, sino que además por ser capaces de enseñar de tal manera de poder promover el aprendizaje de los estudiantes (Shulman, 1986). Según Woods (1987), son profesores con grandes habilidades para contar historias, para interaccionar con las personas, que presentan un gran entusiasmo y compromiso por sus prácticas docentes. Consecuentemente, son capaces de llevar a cabo sus clases de tal manera de mantener la atención y la motivación de sus estudiantes quienes se involucran activamente en su aprendizaje, participan y son activos constructores de su conocimiento.

Según la literatura (Shulman, 1986; Grossman, 1990), estos docentes tienen un elevado dominio de la disciplina de su especialidad y además poseen la capacidad para transformar este conocimiento en algo enseñable, comprensible para sus estudiantes. Pero también conocen el currículum, el conocimiento previo de sus estudiantes, los principales errores que pueden cometer, el contexto de aprendizaje, etc. (Shulman, 1986).

Los profesores que participaron en esta investigación, precisamente han sido calificados como docentes expertos tanto por sus estudiantes como por sus colegas. Los primeros de ellos fueron enfáticos en señalar que estos docentes explicaban de manera tal que eran capaces de aprender; asimismo, muchas veces incidieron en elementos relacionados con la relación pedagógica y el clima de aula. Los segundos, en su mayoría, hicieron referencia al compromiso con la docencia y la preparación de materiales para la enseñanza.

Todos los docentes participantes con diversos años de experiencia profesional, de manera general se caracterizan por poner en marcha una serie de mecanismos de tipo pedagógico y didáctico, muy relacionados entre sí. Sin hacer aún este tipo de distinciones, nos percatamos que estos profesores se caracterizan por dar una clara estructura a la clase, con un inicio y final de sesión definidos, con objetivos de la clase claros y por dar las instrucciones necesarias para que los estudiantes puedan llevar a cabo las tareas planteadas. Son profesores que además de utilizar una serie de estrategias y recursos didácticos ricos y variados, comprometen a los estudiantes en las tareas y favorecen su participación activa, tienen un conocimiento profundo de sus características, de sus inquietudes y conocimientos previos, así como también manejan el contexto social y educativo en el que se desenvuelven; por tal razón, adaptan su enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, son docentes que no sólo se ciñen a enseñar una materia o unos contenidos específicos sino que también se encargan de crear un ambiente propicio para el aprendizaje: son preocupados, cariñosos, forman a sus estudiantes en el respeto y la tolerancia; establecen límites claros de conducta, cada uno con su propio estilo. En definitiva, son profesores con los que siempre se puede contar. Estos docentes que quieren para sus estudiantes lo mejor para el futuro, que los alientan para que den lo mejor de sí y puedan salir adelante a pesar de las circunstancias sociales, económicas y sociales que viven y debido a las cuales son discriminados;

son docentes que tienen altas expectativas de sus estudiantes y que les guían y apoyan en su proceso formativo.

Asimismo, nos hace sentido la idea de que la enseñanza y las buenas prácticas docentes no pueden generalizarse per se ni pueden ser concebidas de manera abstracta. La enseñanza es de tal complejidad y depende de tantos factores, que no es posible entonces hablar del “profesor experto”, sino más bien de unas prácticas docentes que favorecen el aprendizaje de unos estudiantes muy concretos en un contexto socio-cultural muy particular. Justamente es en estos contextos en donde los docentes virtuosos han aprendido a enseñar de una forma que resulta eficaz, fusionando su sabiduría práctica con su formación disciplinar y pedagógica, en algunos casos el trabajo colaborativo con otros docentes (docente de Matemáticas y docente de Historia) y aquellos modelos de enseñanza y aprendizaje que ya traían consigo cuando ingresaron al mundo de la docencia.

Este apartado, se apoya en aquellos codes que dan cuenta de la manifestación del conocimiento profesional docente en sus aspectos didácticos y pedagógicos de los profesores que han participado en esta investigación. Sobre todo, toma en cuenta las *observaciones de las clases*, técnica que permite adentrarse en el mundo del aula para intentar dilucidar en detalle qué y cómo se desarrolla una clase de manera tal de favorecer el aprendizaje de los estudiante; también incluimos algunas percepciones y valoraciones de los propios estudiantes que fueron recabadas durante la realización de los focus groups.

Cada docente, con su particular estilo y su pericia en ámbitos disciplinares muy diferentes, despliegan una sabiduría práctica de la que fuimos testigos y de la que intentamos dar cuenta en este apartado; decimos “intentamos” pues reconocemos la complejidad de la docencia y sabemos que cada contexto de aprendizaje es muy diferente. Es por esta razón que nos abocamos tanto a aquellas manifestaciones que presentan en común algunos de ellos, así como aquello que los distingue en su propia manera de llevar a cabo la docencia. Ponemos atención en aquellas manifestaciones que aparecen con más frecuencia y/o que a nuestro criterio y, de acuerdo a la literatura sobre el tema, aparecen como más significativas.

Finalmente, no podemos dejar de decir que, si bien este estudio pone su foco de análisis en la enseñanza, dicho proceso no puede separarse del aprendizaje ni del contexto institucional y social en el que se desarrolla. Aquí nos hace mucho sentido las palabras de Bain (2009), cuando señala que “no existe enseñanza sin aprendizaje” de manera que, aunque seamos capaces de reconocer docentes que ejercen sus prácticas pedagógicas de manera magistral, su desarrollo y puesta en marcha va a depender del contexto en el que tengan lugar y de si promueven el aprendizaje.

La manera en que se estructura este apartado guarda relación principalmente con la distinción<sup>28</sup> que hacemos entre la manifestación del conocimiento profesional en su vertiente más pedagógica de la de carácter de tipo didáctico; este último haría

---

<sup>28</sup> Esta distinción nos parece más bien de tipo descriptiva pues, como señalábamos el componente didáctico y el pedagógico nos parecen inextricablemente ligados.

referencia de manera específica al conocimiento didáctico del contenido. De manera específica haremos referencia a los siguientes aspectos:

***Aspectos del conocimiento profesional docente asociados al ámbito pedagógico.***

- a) La estructuración de las clases y las rutinas en el aula
- b) Los mecanismos utilizados para captar la atención y promover la motivación en los estudiantes
- c) El clima de aula y la relación pedagógica que se establece entre los docentes y sus estudiantes

***Aspectos del conocimiento profesional docente asociados al ámbito didáctico.***

- d) Las estrategias y los recursos didácticos utilizados para favorecer la comprensión de un contenido, para cerciorarse de que éste ha sido internalizado y para detectar los errores en su comprensión.

Describiremos cada uno de estos aspectos y nos apoyaremos en citas que respaldan el proceso de análisis.

### 6.2.1 Aspectos del conocimiento profesional docente asociados al ámbito pedagógico.

#### **a) La estructuración de las clases y su relación con las rutinas en el aula**

Las rutinas de enseñanza consisten en una manera regular y mecánica de actuar que permite actuar de manera veloz, efectiva y con un mínimo gasto de recursos cognitivos; permiten así el flujo de actividad y tienen como función simplificar lo complejo (Wittrock, Clandinin y Connely en Villar, 1988; John, 2002). Asimismo, muchas de estas rutinas son de tipo inconsciente y permiten al docente echar mano de unas formas de proceder y abordar la complejidad de la clase.

De acuerdo a Wittrock y Clandinin y Connely (en Villar, 1988), el hecho de utilizar rutinas en el aula distinguiría al docente experto del novato pues su desarrollo requiere de una larga experiencia. Sin embargo, en este estudio, constatamos durante las clases de las docentes de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas -quienes tienen pocos años de ejercicio profesional- la puesta en marcha de rutinas que les permitían abordar la situación de clase de manera fluida tal y como veremos en detalle más adelante.

En este apartado hacemos referencia a aquellas rutinas que cada profesor, con su propio estilo docente, estructura la clase, imprime un cierto orden, ritmo y estabilidad a la clase. Incluyen las rutinas de inicio, desarrollo y cierre de la sesión, rutinas referidas al manejo disciplinar, a los cambios y transiciones entre actividades con sus respectivas instrucciones y rutinas relacionadas con la mantención del orden y la limpieza en el aula (Gotzens, 1997).

Durante las observaciones, nos pudimos percatar, por ejemplo, cómo todos los docentes participantes de la investigación tenían una **forma particular de iniciar su clase**: esperando a que los estudiantes ingresaran al aula, saludándolos, instándolos para ordenar el mobiliario y limpiar el aula e iniciando tareas administrativas como pasar lista, pedir pases del inspector y escribir en el libro de clase.

OP6N2, 30 “Ingresa la profesora a la sala y dice: “Vamos a saludar”. Ordena unas mesas y sillas, les indica a unas alumnas que estaban al final de la sala sentarse en la segunda fila que estaba desocupada. Dice el nombre de cada uno de los alumnos que están ausentes y pregunta si saben lo que les sucede. Pide que se sienten lo más adelante posible.”

OP7N9, 28 “Tras el paso de algunos minutos hay silencio en la sala. La profesora ha esperado que se callen para dar inicio a la clase.”

Durante la realización de tareas administrativas al inicio de la sesión, es frecuente que los docentes estén atentos al manejo y control disciplinar, tal como queda evidenciado en la clase del profesor de Geografía.

OP1N1, 17 “Comienza a pasar lista en voz alta, los estudiantes responden, le pide a un estudiante que se cambie de puesto, el estudiante le dice “si está pasando lista” y el profesor responde “por lo mismo”, en la medida en que pasa lista pide cuaderno y libro y un estudiante le dice “para que pide el cuaderno” el profesor le dice “para tomar apuntes”. En la medida en que sigue pasando lista, les pide material y les pide que se saquen los audífonos, los estudiantes comienzan, antes de ser nombrados, a sacar sus libros y cuadernos.”

También era muy frecuente que algunos docentes inicien su clase, escribiendo en la pizarra el objetivo de la sesión y solicitando a los estudiantes que estos hicieran lo mismo.

OP6N1, 47-53 “Saquen libros, cuadernos y diccionario. El tema de hoy es el siguiente. Escribe en la pizarra y a la vez lo dice en voz alta. Tema de hoy: “El choque de ambas culturas”. Los alumnos obedecen de inmediato, sacan materiales, lápices y conversan en voz baja. “Comenzó la clase”, dice la profesora. Acuérdense deben poner el tema y la fecha en su cuaderno. Ella pregunta, ¿Están listos para dictarles el objetivo?”

Las rutinas en el aula, también incluyen la **verbalización de una serie de instrucciones sobre las tareas** que serían trabajadas durante la sesión, tanto para la realización de trabajo individual, en grupo o, en el caso de las clases de Lenguaje y Comunicación, para la presentación de disertaciones<sup>29</sup>. Estas instrucciones incluyen información generalmente verbal aunque a veces también escrita, sobre el tiempo destinado a la actividad y los materiales o apoyos didácticos necesarios para la resolución de las tareas.

OP2N11-12, 37 “La profesora solicita a los alumnos que saquen sus cuadernos para que tomen apuntes y les da el paso a los alumnos para que expongan”

OP7N4, 41-42 “La profesora dice al curso “chicos, la número cuatro la completa en el libro. Ahora, quien no tiene su libro, la va a tener que copiar en el cuaderno”. Copia en la pizarra el cuadro que aparece en el libro y mientras escribe dice “la número seis también se desarrolla en el texto”. En la pizarra queda escrito el cuadro correspondiente a la actividad número cuatro, seguida de una frase que dice “completar en texto” y abajo “Nº 6 en texto”

OP5N4, 85 “Una vez dibujada la tabla les explica que deben revisar los datos entregados al principio por la guía y deben buscar cuántas veces está escrita la talla. Les aconseja que una vez contabilizados los números los marquen para que después no se confundan con los números ya contabilizados.”

Algunas de estas verbalizaciones sobre instrucciones, a nuestro modo de ver, van muchos más allá de la entrega de información sobre las actividades convirtiéndose más bien en la verbalización del pensamiento docente relacionado con la microplanificación. Este tipo de verbalizaciones, que, en un principio van dirigidas a los estudiantes, también son una forma de guiar la actuación docente y no son más que la verbalización de sus pensamientos sobre las actividades que tendrán lugar en el aula.

OP8N3, 48 “Les dice a los alumnos “Escúchenme, hoy día primero vamos a hacer una introducción sobre lo que es el color, y luego les explicaré el círculo cromático”, y les muestra una hoja de block que tiene dibujado un círculo con distintos colores.”

OP7N3, 74 “Sigue contando que “a la vuelta de vacaciones regresaremos con Configuración Electrónica”, adelantando el título de la unidad que se acerca”

---

<sup>29</sup> La mayoría de las clases observadas de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”, consistieron en disertaciones de los estudiantes.

OP3N9-12, 463 (clase de Matemáticas) “Termina de anotar, se acerca a la pizarra de acrílico y dice en voz alta “Diego, vamos a terminar esto” y dibuja los gráficos de ambas funciones, ahora les comenta “cuando la función base  $\pm$  el traslado es vertical”, “sin paréntesis”, y agrega “la próxima clase lo anotamos en las conclusiones, ahora voy a revisar sus cuadernos”.

OP4N3, 39 “Luego de hacer esta introducción aclara que verán cheques, pero advierte que antes es necesario que conozca en concepto de cuentas corrientes bancarias (CCB)”

Por otro lado, durante las clases observadas de algunos de los docentes, también pudimos observar que aparecían **ciertas rutinas que indicaban que la clase estaba llegando a su término**: volvían a realizar tareas administrativas, verbalizaban que la sesión estaba finalizando, etc. Una práctica muy habitual durante las clases de varios de los docentes, consistía en revisar los cuadernos de los estudiantes, para cerciorarse que hubieran tomado apuntes, resuelto los ejercicios, etc. Esta revisión, en muchas ocasiones, suponía firmar o dejar una marca en estos cuadernos y servía al docente para calibrar si el estudiante había prestado atención durante la clase y, en algunos casos, constituía parte de la evaluación de proceso que llevaba a cabo el docente.

OP2N1, 134 “Los alumnos esperan que pase la profesora por su puesto para lograr la marca en sus cuadernos, la mayoría lo hace sentados”

OP3N1-2, 217 (clase de Física) “ahora se dirige a su mesa, abre su bolso y saca un cuadernillo anillado (los chicos siguen conversando y algunos se tiran papeles). El profesor toma el cuadernillo y comienza a pasar por la fila de la ventana, le pregunta el número de la lista a los chicos (va puesto por puesto) y les pide que le muestren su cuaderno. Le pregunto a la chica que está sentada a mi lado qué está haciendo el docente y la estudiante me dice que cada clase anota en ese cuaderno a los chicos que han copiado los apuntes de la pizarra en su cuaderno y eso vale puntos para la prueba”

OP4N1, 213 “Los alumnos se quedan esperando que la profesora pase por sus puestos para que le revisen el cuestionario, los cuales marca con una firma”

Los estudiantes de la profesora de Historia, por ejemplo, valoran positivamente la estructuración de las clases, lo que les permite seguirla con mayor capacidad de prever lo que viene y de saber en qué punto de la misma se encuentran.

FGP6, 268-273 “A1: hacemos un repaso primero de la materia pasada, de los días anteriores y después cambiamos de tema a lo que va a pasar el día de hoy E: ya y ¿el esquema en qué momento lo pone? A2: cuando ella dice tema de hoy lo pone y después va poniendo todas las cosas que va a pasar A1: el objetivo, todos ponen el objetivo y después de lo que se va a tratar la clase y después de ahí a lo mejor pasa materia o empieza altiro a hacer el esquema...”

Finalmente, el control permanente de la atención del estudiante intentando generar hábitos y conductas que favorezcan el aprendizaje de los contenidos, también se constituyen en rutinas que acompañan los procesos de enseñanza, aspecto que discutiremos con mayor detalle en el siguiente apartado.

Como podemos ver, y siguiendo el planteamiento de John (2002), los procedimientos rutinarios desarrollados por los docentes, se transforman en fórmulas bien asentadas que permiten estructurar y organizar el entorno de clase y el aprendizaje.

***b) Los mecanismos utilizados para captar la atención y promover la motivación en los estudiantes***

Son muchos y variados los mecanismos utilizados por los docentes para captar y mantener la atención de los estudiantes así como para favorecer su motivación e implicación en las tareas asignadas. Una de ellas, que pudimos observar prácticamente durante la totalidad de las clases de todos los docentes hace referencia a las preguntas constantes o lo que Litwin (1997) denomina “interrogación didáctica”.

La ***interrogación didáctica*** es uno de los recursos más utilizados en la enseñanza (Litwin, 1997). Consiste en plantear a un estudiante o a un conjunto de estos, una pregunta sobre un hecho, un conjunto de ideas o un tópico en particular. Es una acción iniciada por el docente que busca, sin embargo, que el estudiante pueda aventurarse a plantear hipótesis, relacionar contenidos, despejar dudas, etc., a partir de lo cual se va construyendo un conocimiento compartido.

Las preguntas efectuadas a los estudiantes, podían ser de diferente tipo y tener intencionalidades diferentes; en este caso nos referiremos a aquellas que, a nuestro juicio mantienen la atención de los estudiantes en el contenido que está siendo enseñado. Así por ejemplo, nos encontramos con las *preguntas retóricas*, que son aquellas que en realidad no esperan una respuesta por parte de los estudiantes, sino que más bien, consisten en la verbalización del pensamiento docente para guiar la realización de una actividad y, a las cuales, ellos mismos se encargan de responder.

OP7N9, 85 “La profesora le habla al curso y dice lo siguiente “Usted se preguntará...si configuración lo vimos en el primer semestre y ahora vemos el sistema periódico... ¿es porque me devolví?... ¿Por qué se devolvió?”. De inmediato, ella misma se contesta diciendo “No me devuelvo. A partir de la configuración electrónica yo puedo encontrar el elemento.””

OP1N1, 47 “¿Cuáles son las características de Pucón?” dice el profesor “si yo fuera tú pondría: Características del Balneario de Pucón”. Le pide a un estudiante que no interrumpa a sus compañeros porque los está perjudicando. “Aeropuerto” dice el profesor (en relación a las características)”

OP5N2, 52 “Continúan resolviendo en conjunto el ejercicio, al llegar al final de éste les pregunta: “¿tiene solución?”, algunos responden “no, porque da cero”, ella asiente y les pregunta ¿por qué?, espera dos segundos y responde ella misma: “porque tiene que ser mayor a cero”.

También son frecuentes las *preguntas con respuestas cortas* a partir de las cuales los profesores no esperan grandes debates y explicaciones, sino que sirven de base para ir construyendo un conocimiento cada vez más complejo y concatenado y, al mismo tiempo, facilitan la atención de los estudiantes y la implicación de estos en las tareas de aprendizaje.

OP4N4, 57-63 “La profesora pregunta si recuerdan qué es el tomador, una alumna trata de responder pero finalmente dice: “no sé”. Explica mediante el cheque que está en la pizarra. P: “Mónica es quien cobrará el cheque. Ella tiene plazo hasta el día 15 de agosto. Por efecto, si se demora el banco no le pagará. Lo que si puede hacer el tomador es revalidar. ¿Qué significa eso? El va donde Don Martín (ocupa el ejemplo de la pizarra) y le dice: “Sabe Don Martín, el banco no me pagó porque me pasé”. ¿Qué hará Don Martín? Al reverso pone...”. A: “¿y si no quiere?”. P: “la persona va a perder, no le pagarán”. A: “¿No lo puede demandar?”. La profesora explica que ahí entrarían en procesos legales que son muy engorrosos pero si puede demandarlo.

OP6N2, 185-187 “P: Los españoles se dirigieron más al sur ¿Por qué? Porque querían más... (se queda callada por que la idea es que los alumnos completen la oración) ¿Qué paso después cuando los españoles llegan a Tumbes? ¿Cuántos hombres venían? ¿Eran pocos o muchos?”

Junto con hacer muchas preguntas, todos los docentes **solicitan de manera personalizada la participación de los estudiantes** lo cual les obliga a estar atentos y disponibles para responder a las preguntas formuladas de manera específica.

OP3N5-8, 180 (clase de Física) “El profesor queda mirando a un estudiante y le pregunta ¿Arancibia, si las cuerdas no suenan iguales qué hay que hacer? y de inmediato agrega “¿tensionarlas cierto? y para eso están las clavijas que le dan o le quitan tensión”

OP1N17-18, 56 “Y dice “Gabriel ponga allí el sufragio es universal” y le dice que es pregunta de prueba. Y les dice que todos tienen derecho a votar, le pregunta a un estudiante ¿le quedó claro Diego, qué significa voto universal” Diego dice “¡ no!” y el profesor le dice que tienen derecho a voto los analfabetos; mientras dice esto una estudiante le interrumpe y le dice ¡sí! Y como no firman, ponen el dedo, pone la huella digital”

OP7N1, 152 “Retoma la corrección diciendo “Mancilla, en este ítem si es positivo es...” y hace un pausa sin terminar la oración, esperando que Mancilla la complete.”

La solicitud personalizada de participación, va muy ligada al **control de conducta** que lleva a cabo el docente de manera rutinaria y se refiere de manera particular al esfuerzo que éste hace para que el estudiante que está distraído o poco concentrado, retome el hilo de la clase.

OP3N5-8, 502 (clase de Matemáticas) “Termina de anotar lo anterior y le pregunta a un chico que está conversando “¿qué es lo que voy a preguntar yo en la prueba Cristian?, el estudiante no responde y el docente comienza a dibujar cuatro gráficos diferentes, cada uno representa una función”

OP6, 139 “Escuchan la segunda estrofa de la canción, los alumnos cantan siguiendo la letra. Luego al terminar la segunda estrofa, la detienen y la profesora se queda parada al lado del grupo que conversaba, la profesora les pregunta directamente a ellos “¿A qué se referirá esta parte de la canción?” Ellos se miran unos a otros, se ríen y no contestan. Luego continúa la profesora con esta dinámica de preguntarle al curso y analizar cada frase. Se queda junto a ellos, cuando los ve más concentrados en la clase se desplaza nuevamente por la sala.”



Llegados a este punto, cabe hacer notar una característica propia de los contextos de aprendizaje que hemos estudiado. Haciendo un análisis pormenorizado de las observaciones efectuadas, pronto nos dimos cuenta que durante las clases, éstas sufrían **interrupciones permanentes**, al grado que muchas veces parecían formar parte de la vida cotidiana del aula. En un principio, en tanto observadoras, quedamos muy sorprendidas por este tipo de interrupciones pues percibíamos que “rompían” con el proceso de enseñanza-aprendizaje; más tarde, también nos fuimos habituando a este modo característico en el que se desarrollaban las clases.

Por supuesto que todos los docentes viven con insatisfacción este tipo de elementos que hacen más difícil aún el aprendizaje. Sin embargo, son la docente novel (Lenguaje y Comunicación) y el docente de Arte los que experimentan con mayor tensión este tipo de situaciones,

EP2, 124 “A mí me molesta, mucho, en el fondo, aunque no lo demuestre mucho, a veces lo demuestro más, cuando por ejemplo a veces golpean y yo estoy haciendo que se yo, estoy pasando materia, estoy diciéndole a los niños algo importante, ejemplificando y siento que estoy bien y los chiquillos también, no abro la puerta”

EP8, 228 “Mira, una vez se me dio un problema grande, y lo encontré muy así, muy muy fuerte, que unos chiquillos de 2º medio estaban prendiendo fuego en la sala, ellos son así, estaban prendiendo fuego en la sala y yo puedo ser muy calmado, puedo ser muy centrado pero cuando veo que están haciendo algo malo, me transformo y pucha reté a los cabros, o sea no los subí ni los bajé para nada, porque yo también soy bien caballero en ese sentido, a nadie le faltó el respeto, tuve que ir a buscar al inspector, mandé a buscar al inspector, porque no puedo salir de la sala, lo mandé a buscar y el inspector ahí se llevó a los chiquillos para afuera, los que hicieron la maldad.”

La docente de Lenguaje y Comunicación es enfática al señalar que ella se ve bastante perjudicada con este tipo de situaciones porque se desconcentra y pierde el hilo de la clase el cual le cuesta retomar y cuestión por la cual, siente que se desgasta.

EP2, 126 “Eso tengo, que cuando estoy explicando ojalá no me interrumpen, porque cuando me interrumpen como que me pierdo por un momento, eso resulta muy cómico en los niños, y a mí también me da un poco de risa de repente porque me quedo como así, y cuando los quedo mirando “señorita dijo que...” y yo bueno entonces, me pierdo un poco, entonces eso me juega un poco en contra el tema de las interrupciones, tengo que estar muy, muy, extra concentrada como para, y eso significa un esfuerzo, para mí es un esfuerzo”

En cambio, los docentes veteranos (docente de Geografía, de Compra y Venta, Física-Matemática, Química e Historia) si bien consideran estas interrupciones como inoportunas, por lo que pudimos observar en sus clases, rápidamente podían retomar y encauzar la clase.

### ***c) El clima de aula y la relación pedagógica que se establece entre los docentes y sus estudiantes***

Son diversos los autores que señalan que el clima de aula resulta primordial para favorecer el aprendizaje y la motivación para aprender (Murray en Knight, 2006; Reynolds, 1989). Diferentes aspectos contribuyen a que este ambiente sea propicio para el aprendizaje; por un lado, una clase estructurada, motivante, que compromete a

los estudiantes con un aprendizaje significativo es clave, pero también creemos firmemente que el docente debe preocuparse de manera activa por motivar a los estudiantes y cuidar su manera de relacionarse con estos. Lo anterior no significa que el docente deba transformarse en un colega o par de los estudiantes, pero sí preocuparse por promover un ambiente cómodo, de confianza, de cercanía; debe estar atento a sus necesidades, a sus preocupaciones, incluso cuando éstas van más allá del plano académico y guardan relación con problemas de tipo personal. En este sentido, desde nuestra visión, un buen clima de aula no sólo incluye unas clases amenas, activas, desafiantes sino que también están traspasadas con un elemento afectivo o emocional que se deriva directamente de una relación personal entre el docente y los estudiantes.

Las consecuencias o impacto del clima en el comportamiento del alumnado y su disposición hacia el aprendizaje, a lo largo de las observaciones de las clases nos han parecido bastante claras y evidentes en tanto nos percatamos que los grupos se implican mucho en la tarea, participan activamente, muestran interés por disipar dudas, comprender, etc. durante las sesiones.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, a continuación pasamos a caracterizar de manera general, el ambiente de clase propiciado por los docentes participantes del estudio.

En primer lugar, como ya hemos comentado, una de los primeros elementos que llamaron nuestra atención del ambiente de aula, es que en las clases observadas, el **comportamiento de los estudiantes es bastante disruptivo**. Muchos de ellos presentan dificultades para concentrarse y rápidamente se crean ciertos conflictos entre ellos; o bien, muchos de los estudiantes son proclives a hacer travesuras que por momentos podrían haber paralizado las clases.

OP1N1, 41-43 “Una estudiante que está ubicada atrás de la sala se sube arriba de una mesa para mirar por la ventana “bájate de allí” “Bájate de allí” dijo el profesor, la estudiante no se baja, tira algo para afuera y dice “es que teníamos una caja de fósforos encendida”, el profesor dice “Bájate” (con un tono de voz alto). La estudiante dice “¿Y no va a hacer nada?” “después voy a hacer algo” dice el profesor y después abre la puerta de la sala. Mientras está en la puerta 5 estudiantes se suben a las mesas para mirar por la ventana”. El profesor se acerca a la pizarra y escribe “Contaminación del Aire”, y dice “La contaminación del Aire es lo que van a ver, así que concéntrense en los apuntes

OP5N4, 34-35 “Un estudiante que la profesora tiene que estarle llamando la atención para que trabaje, la llama por una duda. (Está mal sentado, con los pies estirados, casi recostado). El conversa con sus compañeros de atrás de otros temas ajenos a la clase. Andrea que está en otro puesto revisando, le llama la atención y él se defiende diciendo que la estaba llamado.”

Sin embargo, como comentábamos, pronto nos percatamos que los problemas conductuales y disciplinares son una constante en el aula y que los docentes tienen tal manejo de la situación, que pueden lidiar con estas dificultades sin que aparentemente la sesión se vea afectada de manera sustantiva. Dicho manejo implica el establecimiento de reglas y límites claros que los docentes han explicitado desde el inicio del año académico y que los estudiantes conocen de antemano; puede

manifestarse de una manera sutil, en el que el docente no verbaliza nada pero a través del lenguaje no verbal llama la atención del estudiante.

OP1N1, 35 “El profesor se desplaza hasta el final de la sala, toma el libro de un estudiante, lo hojea y lo deja abierto sobre el banco del estudiante”

O bien de una manera más explícita, pero siempre personalizada, respetuosa, que “encauza” la conducta del estudiante y le permite volver a centrarse en la tarea.

OP4N6, 160 “Una alumna ha guardado todas las cosas en su mochila. La profesora le pregunta si terminó y ella le contesta que sí. La profesora le dice que vaya revisando si contesto bien o mal.”

Así, en todas las clases observadas, los problemas disciplinares pasan a transformarse en una dinámica de fondo con la que tienen que lidiar los profesores día a día. La única excepción que encontramos fue en las clases del profesor de Arte, en donde los episodios de manejo disciplinar fueron muy escasos, cuestión que atribuimos al reducido número de estudiantes de la clase (una media de diez).

Simultáneamente, al manejo de este tipo de dificultades, se suma la **preocupación del docente por el orden y la limpieza en el aula y por la forma de vestir de los estudiantes** y nuevamente, la manera de afrontar este tipo de situaciones, se corresponden con un manejo bastante adecuado, personalizado y en algunos casos sutil, que nunca tiene por objeto descalificar al estudiante o ponerlo en ridículo.

OP2N9-10, 22 “La profesora espera que los alumnos se pongan de pie para saludar. Saluda y vuelve a preguntar quiénes son los semaneros y dice que la sala está muy sucia y desordenada, una alumna con la ayuda de dos compañeras recoge envoltorios de jugos y galletas y los deja en el basurero.”

OP2N9-10, 34 “Luego la profesora va al final de la sala a conversar con un joven que tiene un gorro puesto, conversa en voz baja con él, el joven se saca el gorro.”

Hasta aquí hemos analizado las dificultades de disciplina y problemas conductuales los que, de alguna manera, conforman el marco en el que se desarrollan las clases de los docentes observados y condicionan el clima. Sin embargo, hay una serie de indicios que también fueron observados y que dan cuenta de un ambiente de trabajo y un clima en el aula bastante cálido, cordial que se sustenta en una relación pedagógica<sup>30</sup> sólida que también conlleva **elementos afectivos**. Es así como de manera constante, percibimos que los docentes sienten una gran preocupación por sus estudiantes y ya no sólo en el ámbito académico, si no que se interesan por su persona.

---

<sup>30</sup> Según García-Huidobro (2000) la relación pedagógica es aquella establecida entre el profesor y sus alumnos y que ya no sólo se focaliza en la comunicación de la materia, sino que incorpora la interacción entre ambos, en un sentido amplio

En las siguientes citas damos cuenta del clima de aula, caracterizado por una flexibilidad estructurada en el ámbito académico así como también de elementos claramente afectivos.

OP5N1, 30 “La profesora vuelve a realizar el ejercicio y va explicando nuevamente paso a paso cómo se va desarrollando. En uno de los pasos [2(3+4)], uno de los estudiantes (sentado en la primera fila de la izquierda) le dice: “¡na’ que ver, yo no lo hice así!”, a lo que la profesora le responde: “¿cómo lo hiciste tú?”, él le explica que multiplicó antes de sumar, y ella le responde que está bien, que es otra forma de resolver esa parte del ejercicio. El estudiante sonríe y mira a sus compañeros levantando las cejas.”

OP8N2, 96 “El profesor responde “A ver, si el cómics es nota coeficiente 2...”, piensa un momento y continúa “Sí, ustedes, me podrían hacer una pequeña disertación del tema del cómics”, algunos estudiantes dicen “No, profe...”, otra pregunta ¿Y para todos?, él le responde “No, sólo a mí me explican el cómic, con una cartulina de color que pongan anexa al cómic, y ahí escriban el significado que tiene para ustedes lo que dibujaron, ¿les parece?, o si no dejamos solamente 4 notas.”

OP5N5, 110-111 “Ella comienza a pasearse nuevamente puesto por puesto. Se acerca a un estudiante y le pregunta “¿qué le pasa?, ¿está desanimado hoy día?” debido a que no se ve que trabaja y no tiene una postura animosa. Este estudiante constantemente tiene que ser impulsado a trabajar, según Andrea en una conversación de pasillo, me comenta que en ocasiones trabaja muy bien, pero la mayoría de las veces hay que animarlo. Ella va a otros puestos y motiva a los chicos a escribir las observaciones. Revisa los cuadernos y al parecer la mayoría tiene buenas las respuestas”.

OP8N5, 19 “El profesor se acerca a una estudiante y le pregunta “¿estabas enferma la semana pasada?” y la estudiante le responde que sí “¿estás mejor?” “sí, ya me mejoré”, le responde. Luego pregunta “¿quién más faltó?”, otra estudiante tampoco había venido y dice “yo”, el profesor le pregunta “¿estabas enferma?” y la estudiante responde “sí, pero ya estoy mejor, estaba resfriada”, el profesor responde “ah, ya””.

Consultados los docentes durante la entrevista sobre el tipo de relación que establecen con los estudiantes, fueron enfáticos en señalar en que ante todo, promueven una relación de respeto, en el que el docente, con su propio ejemplo y comportamiento “modelan” la conducta de sus estudiantes, intentando mantener un ambiente de orden, trabajo, de buenos modales pero a la vez de confianza.

EP5, 264-266 “P: No, no... Ahora lo que siempre sí con mucho respeto, en el fondo yo no quiero que los alumnos me traten distinto de como yo los trato yo a ellos... O sea yo no llego gritando a la sala ni dando órdenes así bruscas ni nada de eso. En el fondo es dar, dar el ejemplo. E: ¿Y ellos son respetuosos contigo? P: Sí”

EP4, 187-194 “E: pero usted no se ve una persona así dura. P: no. E: y aún así la respetan. P: sí. E: entonces ¿en qué va? P: yo creo que por lo mismo en la relación que hay con los chiquillos. E: el tipo de trato. P: sí, por ejemplo, yo jamás he insultado a un chiquillo, que de hecho hay profesores que de repente si, se salen de sus casillas, por decirlo así, yo por muy enojada que esté, jamás voy a insultar a algún alumno pero igual uno trata de buscarle por el lado más afectivo”

Los estudiantes, por su parte, valoran de manera muy especial el clima generado y promovido por sus profesores, caracterizado por la cercanía, el respeto y tolerancia, el fomento de la participación y, sobre todo, la preocupación que demuestra el docente por la dimensión personal y privada de sus estudiantes.

FGP2, 43 “Como que habla el idioma de los jóvenes, tiene como más cercanía con los alumnos”

FGP1, 78-80 “A1: es como ser confianzudo con el profesor, hablar como si fuera uno más, un amigo, lo tutean, lo tratan con garabato. A este profesor, no. A2: hay profesores que se dejan tratar con garabato A1: además nadie tiene anotaciones, de historia, historia, historia, pero yo nunca me porto mal en la clase de él”

FGP2, 238-239 “no le gusta dejar en vergüenza a los alumnos, entonces si le va a decir algo, se lo va a decir a él, no para que los otros escuchen”

FGP4, 227-231 “A1: yo creo que por lo menos a mí, esto me acomoda para cualquier cosa A2: como hace la clase esta profesora, el estilo que tiene y el trato y todo... A: yo creo que es la más amorosa de todos A3: porque ella nos da apoyo a algunos y no todos los profes nos dan apoyo A4: como que tienen miedo o como que hay una pared que divide el profesor y el alumno, no, como le decía yo antes, a uno le gusta que se sientan parte de uno y hacerlo sentir así también y que ellos den para que uno los una al grupo, en cambio hay profesores como que no, como que ponen una pared y como que uno es el alumno acá y uno se siente inferior al profesor.”

FGP2, 83-84 “A1: Es que así le da confianza a los alumnos, entonces como hay confianza hay más cercanía. A2: Nos sentimos más cerca de ella con su forma de ser, no tenemos miedo o temor a preguntarle algo”

FGP2, 390 “Se da el tiempo para conocernos, ella sabe cómo tratar a cada alumno.”

FGP4, 197 “porque ella se ha dado el tiempo de conocernos a cada uno y ella como que nos conoce y cuando uno entra a la sala y ella, ya sabe cómo uno es, por ser de repente, el (nombre de un compañero) siempre anda echando la talla, si (nombre de un compañero) no hecha la talla, ahí uno ya sabe que algo le pasa, como que ella da esos lapsos, para que uno se vaya entendiendo o se conozca, conocerla a ella, y todos...”

Muy en esta línea, nos percatamos del frecuente **uso del humor** en el aula; así surgen bromas de manera espontánea, tanto del profesor hacia el estudiante como viceversa y entre los propios estudiantes.

OP4N1, 137-139 “La mayoría sigue leyendo junto a la profesora, otros están murmurando. Luego terminan de leer. A: “¿lo firmamos?”. Otro alumno le contesta que mejor no porque la profesora les va a cobrar. Todos rieron, también la profesora”

OP6N5, 55-57 “Dice “miren a este caballero que está en la pared se los presento es Carlos V”. A: Holaaaaaa!!”

Son los mismos estudiantes los que valoran precisamente el humor en la clase, sin dejar por ello de estar centrados en la tarea.

FGP8, 88 “A: Yo creo que genera como más confianza, porque por ejemplo, bueno nosotros en Arte no somos muchos, y más encima los grupos son como bien aparte, hay un grupo acá, un grupo acá y un grupo acá. Son tres grupos en total en la clase de arte, entonces ellos se juntan, conversan, cada uno con su grupo, pero el hecho de que por ejemplo en una clase uno pueda tirar una talla, y el profesor se ría con uno, ya es agradable”.

FGP4, 274 “es que ella como que se las ingenia para que entendamos y a la vez nos estemos riendo.”

FGP6, 157-161 “A1: sí, son todos así con (profesora) como todos tranquilos, todos así como... A: es que ella es como alegre cuando llega a la sala. (risa) A1: si A: entonces como que ella empieza a tirar la talla, entonces como que todos se, o sea no en mala forma, en sentido... A3: se agarra confianza.”

En el siguiente fragmento, la docente de Matemáticas señala que el humor es necesario en su justa medida para mantener un ambiente distendido y para que los estudiantes perciban que el docente es una persona, que puede reírse con ellos de alguna situación jocosa sin problema.

OP5N12, 266-268 “P: Sí o sea eso no quita que igual se hacen bromas, se ríen a veces, salen con unos comentarios que son para hacer reír a los otros, pero no son situaciones.... Es la justa medida para mantener ese lado de la clase que igual es entretenido. Si sale una broma en una clase aporta digamos, pero si es algo reiterativo cada 5 o 10 minutos, no, ya es desagradable. E: ¿Y por qué dices que aporta? P: Porque los alumnos se sienten más en confianza y porque lo ven igual a uno también, que uno a veces también uno se ríe de tonteras...”

Knowles, Cole & Presswood (1994) señalan que la atmósfera de clase tiene unas reglas y una personalidad propias que requieren a un docente cuya actuación sea concordante con la conducta de los estudiantes durante las clases. Hay un conjunto de reglas que muchas veces son implícitas y que emergen en la medida en que el profesor se relaciona con los alumnos: ciertas actividades en la sala de clase pueden cambiar rápidamente cuando se utilizan ciertas aproximaciones o ciertas actividades; algunas pueden ser muchas más serias o académicas y en cambio otras permiten a los alumnos relajarse un poco más; en este último caso, el uso del humor puede ayudar a la promoción de un ambiente más distendido y propicio para el aprendizaje.

Los valores del respeto, el fomento de la tolerancia y el uso de humor, y el establecimiento de un ambiente de trabajo con reglas claras, a nuestro modo de ver, se relacionan estrechamente con otra cuestión que ha sido objeto de nuestro análisis: la **formación en valores**. La conducta del docente en el aula, su forma tratar ciertos contenidos y la manera de relacionarse con los estudiantes, son partes constituyentes de la educación en valores desde una vertiente de tipo más conductual y actitudinal (Martínez, 1994) y no tan informativa o verbalista. O como le llaman Sánchez y Díaz (1996a), son de tipo implícito y pertenecen más bien al currículum oculto pues guardan relación con el ejemplo de vida que ofrece el profesor, y por su forma de proceder en su quehacer escolar.

Ahora bien, especialmente en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Historia, observamos una formación en valores mucho más explícita por parte de las docentes. En el primero de los casos, la docente se esmera por dar su opinión frente a temas relativos a la sexualidad, el aborto, la discriminación. En el segundo caso, la docente es más sutil pero no por ello, deja de ser expresa tal y como vemos a continuación.

OP2N13-14, 92-98 “La profesora pregunta a los expositores que según ellos cómo ven la sexualidad después del trabajo. Ellos hacen una pausa y responden hablando sobre la responsabilidad en el embarazo. La profesora insiste en que pasa con la afectividad, ellos responden que es importante también. Luego la profesora cierra diciendo que el tema va más allá del cuerpo, que también el tema debería ser tomado desde la afectividad y la responsabilidad y compromiso en las relaciones con las personas y no solo pensar en el cuerpo.”

OP6N10, 67 “Luego se pasa al tema de las relaciones amorosas de los compañeros de curso y dice “si ustedes quieren conquistarse pueden hacerlo pero siempre de buenos tratos...no tan bruscos como en era primitiva... Están viendo mucha tele, mucha violencia”.

A través de estos fragmentos se observa cómo el profesor se transforma en un orientador, diseñando las situaciones de aprendizaje que estimulan la formación y desarrollo de valores en condiciones de interacción social, y a través de la cual se propicia la reflexión del estudiantado en torno a la importancia de los valores que se pretenden formar para su vida personal, en un clima de participación democrática sustentada en la aceptación, la confianza y el respeto a la diversidad de opiniones, en el que el profesor no es una autoridad impuesta sino ganada por su ejemplaridad y condición de modelo educativo (González, 1999).

Para cerrar este apartado, queremos enfatizar que, a pesar de los problemas de disciplina – especialmente en el Liceo Pedro de Valdivia – las interrupciones constantes, y, en la mayoría de los casos el alto número de estudiantes-, el ambiente de clase observado en las clases de todos los docentes se caracteriza por ser cordial, respetuoso y por momentos incluso distendido; es un ambiente en el que los estudiantes están centrados en la tarea y que es altamente motivador del aprendizaje, en la medida que estos se sienten reforzados, motivados y seguros de ser capaces de aprender. De hecho, todos estos elementos inciden sin lugar a dudas en el aprendizaje significativo pues la motivación y el autoconcepto son elementos cruciales que favorecen un aprendizaje significativo (Solé, 1997)

### 6.2.2 Aspectos del conocimiento profesional docente asociados al ámbito didáctico.

#### ***d) Las estrategias y los recursos didácticos utilizados para favorecer la comprensión de un contenido, para cerciorarse de que éste ha sido internalizado y para detectar los errores en su comprensión.***

En este apartado nos proponemos describir y analizar los principales mecanismos utilizados por los docentes en sus clases para promover el aprendizaje. Estos mecanismos son los que justamente se convierten en especies de nexos entre el saber disciplinar que posee el docente y aquel que intenta que estos adquieran y constituyen aquel conjunto de estrategias y recursos didácticos que caracterizan una forma de enseñar que promueve el aprendizaje profundo y capacidades de orden superior en los estudiantes.

Con ello, nos estamos refiriendo al Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) (Shulman, 1986). Este tipo de conocimiento, que si bien se materializa en estas estrategias y recursos instruccionales, supone un amplio conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico, de los estudiantes, del currículum y del contexto institucional y sociocultural por parte del docente. En este sentido, no debemos analizar el CDC sólo como la puesta en estos recursos y estrategias específicas sino más bien como un saber complejo que se cristaliza en el aula y que aunque puede surgir de manera aparentemente espontánea, tiene un objetivo claro y denota un conocimiento práctico experto desarrollado por el docente a lo largo de su trayectoria profesional en un contexto institucional muy particular.

Las estrategias y recursos didácticos específicos que utilizan los docentes observados son de una extensa variedad y riqueza. De manera sorprendente, muchos de ellos coinciden a pesar que las disciplinas enseñadas son radicalmente diferentes; ahora bien, como veremos, los profesores adscritos al área humanista suelen echar mano a ciertas estrategias y recursos y los del área de las ciencias, a otros, siempre cada uno con su propio estilo docente. Aún así, podemos decir, que hay un amplio abanico de estrategias didácticas utilizadas que comparten la mayoría de los docentes y que dan cuenta de una sabiduría docente que facilita el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, el uso de estas estrategias y recursos didácticos denota un profundo conocimiento de los estudiantes, de sus necesidades y estilos de aprendizaje en el contexto de la asignatura y de las principales dificultades que pueden presentar en la comprensión de los contenidos. Este tipo de conocimiento lo utilizan los docentes no sólo en el aula sino que, de antemano, para planificar la sesión, secuenciar los contenidos y decidir cuáles van a ser las estrategias y recursos didácticos más adecuados para la enseñanza de un contenido particular.

A continuación ofrecemos una mirada “panorámica” de todos aquellos recursos y estrategias instruccionales utilizadas por los docentes de este estudio, para facilitar el aprendizaje significativo de sus estudiantes.



Estrategia/recurso didáctico	PROFESORES <sup>3132</sup>							
	L y C	A	H	G	C y V	F-M	M	Q
Enseñanza personalizada	X	X	X	X	X	X	X	X
Retroalimentación estudiantes	X	X	X	X	X	X	X	X
Respuestas a preguntas-dudas	X	X	X	X	X	X	X	X
Uso de recursos didácticos	X	X	X	X	X	X	X	X
Interrogación didáctica			X	X	X	X	X	X
Anclaje		X	X			X	X	X
Recapitulación			X		X	X		X
Corrección de errores							X	X
Corroboración de la comprensión		X			X		X	X
Explicación a través de ejemplos				X	X			
Explicación a través de anécdotas o situaciones concretas				X				
Aplicación de contenidos a casos prácticos	X							
Enseñanza estratégica		X				X	X	X
Focalización contenido			X			X		X
Recursividad				X	X		X	X
Aprendizaje compartido		X			X		X	X
Modelaje cognitivo		X				X	X	

<sup>31</sup> Las estrategias y recursos que aparecen levemente sombreadas son comunes a todos los docentes participantes

<sup>32</sup> Las iniciales de los Docentes se corresponden con la asignatura enseñanza. Así: L y C: Lenguaje y Comunicación, A: Arte, H: Historia, G: Geografía, C y V: Compra y Venta, F: Física-Matemática, M: Matemática y Q: Química.

Tal como comentábamos, el cuadro anterior nos da una visión global de los recursos y estrategias didácticas usadas por los docentes. Sin embargo, este cuadro no pretende ser exhaustivo sino más bien representativo; en otras palabras, hay muchas estrategias y recursos utilizados por todos los docentes, no obstante, nuestra intención es dar cuenta de aquellas que aparecen de manera más frecuente durante las clases observadas así como también, aquellas que nos parecen más representativas de cada estilo docente.

A continuación nos proponemos hacer un análisis de estas estrategias y recursos didácticos de manera pormenorizada.

### **d1) Las estrategias y recursos didácticos comunes a todos los docentes participantes de esta investigación**

Hemos comentado que son muchas las estrategias y recursos didácticos que comparten todos los docentes de este estudio. En este apartado deseamos centrarnos en aquellas que aparecen de manera recurrente durante las observaciones; en otras palabras, no solamente son utilizados por todos los docentes sino que además lo hacían de manera muy frecuente.

La primera de ellas, que nos parece extremadamente fundamental, es la **enseñanza personalizada**. La enseñanza personalizada la hemos definido como la conducta del docente tendente a enseñar, explicar, aclarar dudas, etc. de manera personalizada, ya sea a un estudiante o a un grupo de ellos. Para nosotros, tiene especial mérito este tipo de estrategia, en la medida que, en muchos de los cursos observados, hay un número elevado de estudiantes (sobre los cuarenta), y por tanto no resulta nada fácil poder mantener el control de la clase y, de manera simultánea, aproximarse a un estudiante o a un grupo de estos, para asesorarlos de manera particular. Tal y como relatan los estudiantes.

FGP6, 26 “nos hace participar a todos por eso, por ejemplo cuando nos hace leer, va a buscar el libro y hace leer a esa persona y tiene que leer para que participe también de la clase.”

FGP7, 87-89: “A1: Y cuando estamos haciendo algo, ella nunca se queda quieta, siempre anda como...A2: Como observando así. A3: Siempre tratando de ver los grupos en qué andan, qué hacen, si no sabemos algo, si no entendemos algo, siempre anda así, no se sienta digamos”.

Desde nuestra perspectiva, esta capacidad para enseñar y monitorear los procesos de aprendizaje de manera personalizada, conlleva la habilidad del docente para estar “en un lugar del aula y en todos al mismo tiempo”. Es decir, requiere de una atención focalizada en un contenido o un estudiante, pero a la vez de una atención dispersa de manera tal que el docente pueda percatarse de cómo están aprendiendo todos los estudiantes presentes en el aula. Esta habilidad, además, requiere de un gran esfuerzo físico y psicológico pues el docente debe ir moviéndose a través de los bancos de los estudiantes y detectar de manera rápida y eficaz, en qué parte del proceso de aprendizaje se encuentran y cuáles son sus dificultades.

Los estudiantes hacen una valoración muy positiva de que los docentes sean capaces de enseñar para que todos entiendan, de acuerdo a sus propios ritmos de aprendizaje.

FGP5, 29-31 “A1: Es que trata de a veces de la forma más fácil de enseñar, no irse por lo más difícil.  
V: Ya. A1: Y eso por ejemplo, obviamente que todos entendamos a la vez, porque obviamente si entienden un grupo, porque siempre va a haber un grupo que entienda al tiro, pero hay otros que les cuesta más, tratar de que todos a la par entiendan las clases que vayan pasando, nadie se quede atrás.”

La enseñanza personalizada, permite además que el docente vaya **retroalimentando** de manera constante el trabajo de los estudiantes, su progreso; le permite ir aclarando dudas, introducir matizaciones, poner énfasis en ideas clave y, sobre todo, entregar al estudiante una visión global de cómo ha llevado a cabo su trabajo durante la sesión.

FGP8, 149 “Le encanta hacer esto a él, le fascina todo lo que hace, sobre todo el hecho de explicarnos a nosotros, o al (nombra un compañero) sobre todo, le gusta mucho explicarle, porque el tite tiene una capacidad tan..., o sea bueno (nombra un compañero) es un compañero de nosotros a todo esto, el cual no está presente ahora, pero el (nombra un compañero) aprende súper rápido, está aprendiendo de cero, pero aprende muy rápido, y al profe le encanta pararse al lado del (nombra un compañero) a explicarle, porque sabe que él tiene esa capacidad flash, en cambio conmigo es como más duro, o sea yo soy más duro, porque no me gusta “pero mira, hazlo de esta manera, así y así y así” y yo digo “ya está bien”, y le pongo, le pongo hasta que me resulta y me saco buena nota”.

La mitad de los docentes (Lenguaje y Comunicación, Compra y Venta, Historia, Matemáticas), utilizan la retroalimentación del trabajo de los estudiantes como parte del proceso de evaluación formativa. Estas docentes, ya sea con timbres o firmas, además de analizar el progreso de sus estudiantes, dejan una constancia explícita del estado del trabajo que se está realizando

Otra de las estrategias ampliamente utilizada por los docentes, consiste en sus **respuestas a las preguntas de los estudiantes**. Nos percatamos que nunca queda una respuesta sobre la materia sin resolver, sin aclarar; los docentes utilizan todo el tiempo que sea necesario para aclarar las dudas de sus estudiantes. Lo anterior, denota varias cuestiones que queremos destacar sobre la docencia. En primer lugar la paciencia que tienen los docentes para responder a todas las interrogantes surgidas; en segundo lugar, dan cuenta de su capacidad y manejo de la materia. Con respecto a esto último, los estudiantes reiteran la capacidad del docente para responder todas sus dudas, hecho que denota que tienen una comprensión profunda de la materia o el tópico tratado. Esta percepción se refleja también en un comentario espontáneo de un estudiante durante la clase de Geografía.

OP1N14, 53-54 “El profesor les explica el tema de la soberanía del mar, les datos con respecto a las millas. Desde atrás un estudiante dice “sabe caleta el profe”

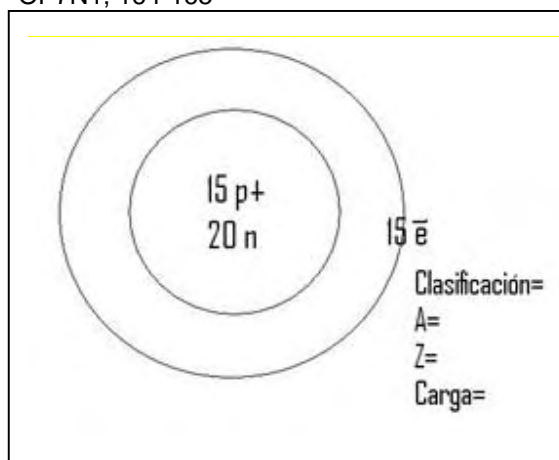
Los estudiantes reconocen y aprecian la capacidad y paciencia del docente para resolver todas estas dudas.

FGP2, 45 “Ella siempre dice que cuando hay dudas pregunten porque ella va a explicar hasta que entiendan”

Finalmente, queremos destacar el **uso de recursos didácticos** que hacen estos docentes. Son numerosos y variados los recursos que emplean los profesores cuando observábamos sus clases. Algunos de ellos se apoyan en los medios tecnológicos (power point), otros docentes, del área humanista, suelen utilizar, mapas, gráficos, atlas, estadígrafos, imágenes y dibujos para enriquecer sus explicaciones. Por su parte, los docentes del área científico-matemática, echan mano de guías de ejercicios, dibujos, gráficos y fórmulas para apoyar sus explicaciones. En todos estos casos, nos llamó poderosamente la atención el hecho de que el recurso didáctico no sólo es utilizado como un apoyo para la enseñanza, sino que muchas veces se constituye en un elemento estructurador de ésta. En otras palabras, nos percatamos de que en muchas sesiones, estos recursos son el elemento central sobre el que se basa la clase y a partir de la cual ésta se va desarrollando, especialmente cuando se trabaja en base a guías de ejercicios matemáticos o bien, en el caso de la clases de Historia y de Geografía, en base a mapas y gráficos.

En primer lugar, todos los docentes utilizan de manera frecuente en el aula la *pizarra*, ya sea para escribir el objetivo de la sesión, como para apoyar la resolución de una tarea, subrayar una idea central, esquematizar diferentes ideas o apoyarse en dibujos y gráficos para explicar la materia. Sin embargo, los docentes que más la utilizan son aquellos cuyas disciplinas son del área científica, vale decir, los docentes de Matemáticas, Física-Matemática, Química y Compra y Venta.

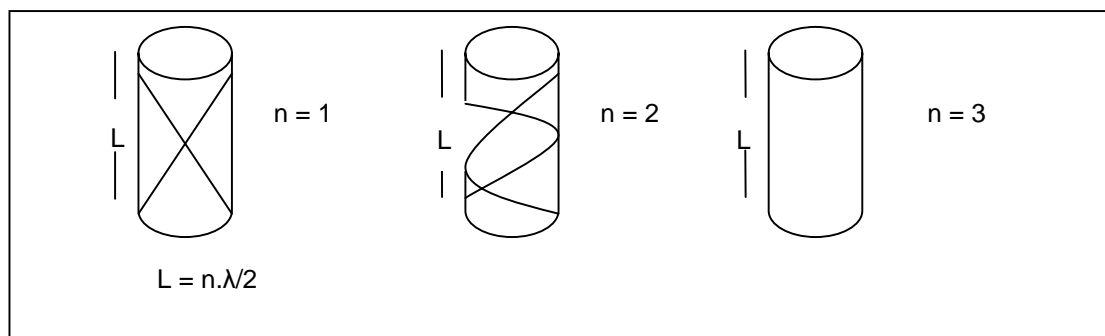
OP7N1, 164-165



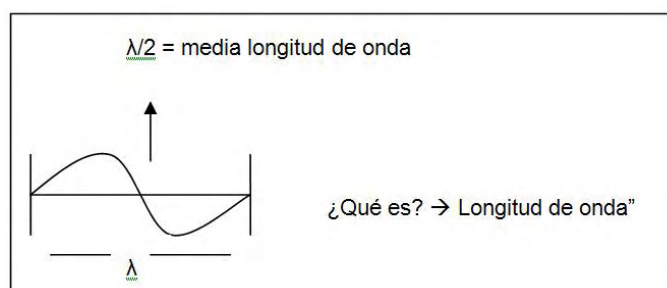
“El curso retoma la corrección guiados por la profesora, quien pasa al último ejercicio de la prueba que correspondía a diagramas atómicos. Dibuja en la pizarra cuatro diagramas atómicos de la siguiente manera: un número acompañado del símbolo para protones (p+) y debajo de este otro número con la letra “n” de neutrones. Encierra ambos números en un círculo, y alrededor de éste dibuja otro círculo en que está escrito el número de electrones acompañando de la simbología para esta subpartícula. Al lado derecho de cada dibujo escribe: Clasificación = ; A = ; Z = ; Carga = , cada signo igual (=) es seguido por un espacio en blanco”

OP3N5-8, 92-106 (clase de Física) “El profesor les explica “tenemos dos clases de instrumentos de viento, hay instrumentos abiertos en ambos lados y otros cerrados en uno de sus lados o extremos”, luego comienza a dibujar en la pizarra y escribe lo siguiente:

**Tubos abiertos en ambos extremos**



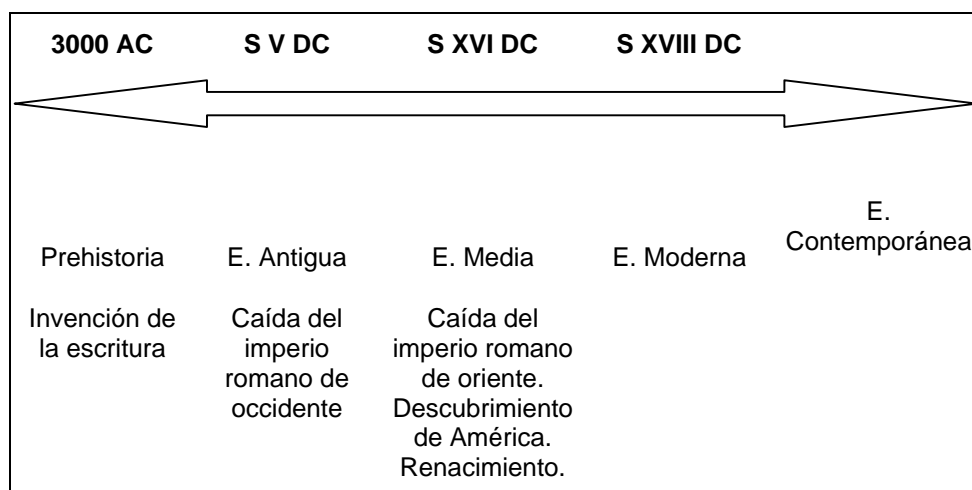
El docente termina de dibujar los tubos y les dice “Vamos a ver cuál es la relación entre largo de altura y longitud de onda, pero antes de seguir hay que recordar lo siguiente” y dibuja y anota en la pizarra:



El uso de la pizarra, en estos casos, no consiste simplemente en anotar una fórmula, un ejercicio o en un dibujo, sino que, a partir de estos, el docente hace toda una explicación que va siendo complementada por los estudiantes a través de su participación, dándose origen a un verdadero proceso de construcción colectiva del conocimiento.

Por su parte, los docentes adscritos al área de humanidades, especialmente la docente de Historia, era muy proclive a dibujar líneas de tiempo y árboles genealógicos que servían de gran apoyo para describir el tiempo histórico que estaba siendo abordado.

OP6N1, 65-70 "Dibuja la profesora una línea de tiempo que abarca más años que la clase anterior:

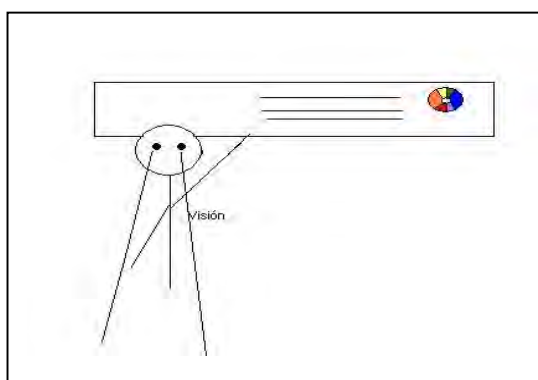


En la medida que va graficando la línea en la pizarra, insta a los alumnos a escribirla en su cuaderno. Indica en el planisferio en que lugares es donde cae el imperio romano de oriente y occidente."

También esta docente echaba mano del uso de canciones para trabajar temas históricos, recurso muy bien valorado por sus estudiantes (FGP6, 347:350).

Finalmente, el docente de *Arte* también se inclina por utilizar el pizarrón para hacer especies de modelos que los estudiantes debían seguir; en este caso, además, el profesor se apoya en una serie de materiales para que los estudiantes desarrollen la tarea propuesta.

OP8N3, 80-84



"El profesor explica "Los colores son complementarios o adyacentes si por el ejemplo un cuadro uno pone amarillo y violeta, estos colores se ayudan, ya que hay un realce de los colores. También se ayudan los colores, el rojo con el verde, naranja con el azul." El profesor al ir explicando va señalando los colores...Un estudiante pregunta "¿y blanco con negro?" Y el profesor le responde "no, el blanco, el gris y el negro son colores neutros, después vamos a ver eso, todo a su tiempo", el estudiante asiente con la cabeza. El profesor prosigue "También están los colores adyacentes, que por ejemplo si yo no tengo el amarillo no podría existir el naranja..." algunos estudiantes van asintiendo con la cabeza, o comentan "Ah, ya", demostrando que entienden la explicación."

Otro aspecto que nos resulta muy interesante de destacar es la *utilización del lenguaje no verbal y del espacio aulario por parte de los docentes*. Así, el profesor de Geografía por ejemplo, hace gran uso de su cuerpo y utiliza el espacio físico del aula.

OP1N19-20, 51 “El profesor toma el libro de clases y dice: “página 219, vamos con la primera característica, primera característica. Sáquela de la página... ponga en el cuaderno; número 1 o letra A, lo que quiera” Todo ello lo dice paseándose por la sala con el libro abierto en la página y la pone en su pecho. (de esta manera todos los estudiantes pueden ver la página)”

A nuestro entender, este tipo de “despliegue escénico”, le permite enfatizar ideas centrales, mantener la atención del alumnado y, por supuesto, llevar a cabo el control de lo que está haciendo el estudiante en esos momentos.

El resto de docentes, también suele desplazarse a lo largo y ancho del aula de manera constante, especialmente como manera de controlar el trabajo de los estudiantes y para monitorear de manera personalizada sus procesos de aprendizaje.

OP7N9, 114 “Mientras dicta mira los cuadernos de algunos muchachos, a la vez que se mueve por los pasillos de la sala.”

OP5N2, 91 “Vuelve a pasearse puesto por puesto y va preguntando si saben hacer la comprobación revisando los cuadernos, para ver qué es lo que llevan hecho. Se escucha un ¡seño!, a lo que ella responde: “ya voy, espera un segundo”, y éste responde: “¡se me olvidó la comprobación!”, y ella le dice: “¡espérame, ya voy!”

OP6N1, 134 “Luego sigue paseándose por la sala hacia atrás y hacia delante, hablando en un tono fuerte y modulado.”

Los estudiantes valoran de manera positiva la utilización del lenguaje no verbal y la expresividad de sus docentes.

FGP2, 57 “Como que todo con gestos, está tan metida en lo que está explicando que se mete tanto que los gestos nos explican las cosas”

FGP2, 59 “Mueve las manos, la cara que pone, pone así como las expresiones para que nosotros vayamos entendiendo más”

En los apartados que vienen a continuación haremos referencia de manera más específica a las estrategias y recursos didácticos más relevantes utilizados por los docentes estudiados.

## d2) Las estrategias y recursos didácticos más relevantes de los docentes participantes de esta investigación

- **Interrogación Didáctica**

Ya nos hemos referido a la *Interrogación Didáctica* como un mecanismo para generar y mantener la atención y motivación de los estudiantes, especialmente en sus modalidades de *preguntas retóricas* y las *preguntas con respuestas cortas*. Asimismo, hemos señalado que estas últimas facilitan la construcción de un conocimiento cada vez más complejo.

Pero existen también las preguntas “*constructivas*” (Medina Moya, 2007), que tienen por objeto, además de fomentar la participación del estudiantado, promover la elaboración cognitiva a través de las respuestas, lo que permite conectar conocimientos previos con nuevos, hacer conexiones con otros contenidos, etc. Las **preguntas constructivas** dan origen a una especie de “diálogo socrático” en el que el docente, quien inicia la conversación a través de una pregunta, va dirigiendo el aprendizaje hacia la dirección deseada mediante el encadenamiento de interrogaciones y respuestas; de esta manera, el pensamiento del docente y de los estudiantes quedan estrechamente ligados a través de un proceso dialéctico de reflexión y aprendizaje. En definitiva, las preguntas constructivas, favorecen la negociación de significados y la construcción de un conocimiento individual y también compartido, en la medida que son respondidas de manera prácticamente simultánea por el docente a través de su acción y los estudiantes a través de sus respuestas.

OP5N3, 57-61 “Un estudiante pregunta: “¿pero esa muestra es un porcentaje?”. Ella responde “uno lo determina según con la precisión que se quiera trabajar... cuando se elige una muestra, hay que buscar que sea representativa, por ejemplo, si digo que elijo tan solo a los primeros medios, ¿creen que sería representativo?”. Los estudiantes responden: “¡Noooo!, faltarían los demás cursos”. Ella comenta “¡eso!...ahora si quiero conocer el nivel socioeconómico en todo Chile y voy al norte y encuesto a los atacameños, esas personas que viven en casas de adobe y que sobreviven con \$40000 mensuales... ¿sería representativo de Chile?”. Los estudiantes responden: “¡nooo!””

OP3N1-2, 89-93 (clase de Física) “El profesor se acerca a la pizarra y anota los siguientes datos, preguntándole a los chicos “¿cuánto sería  $f_0$ ?, le responden, anota la cifra y pregunta nuevamente ¿y  $n$ ? y ¿cuál es la incógnita, lo que queremos saber?”:

$f_0 = 30 \text{ hz}$ $n = 4$ $f_n = ???$
---

OP7N10, 84-86 “La profesora pregunta al curso “si el P es igual a tres... ¿qué quiere decir?”. Un estudiante contesta que significa que tiene tres niveles. La profesora al oír la respuesta escribe en la pizarra “1 2 3”. Luego, pregunta “¿Cuántos electrones tiene en el último nivel?” Alguien contesta que hay cuatro. La profesora señala que hay que sumar los electrones del último nivel. Luego pregunta “¿Cuánto sería Z?...ahí tendrían que sumarse todos los electrones” luego de esto se oye que un estudiante dice “¡¡Ahh!!... qué fácil”.



A la base de la interrogación didáctica, sobre todo en el caso de preguntas de tipo constructivo y en aquellas en las que el docente va incorporando pistas para el aprendizaje, se produce una construcción social del conocimiento a partir de un diálogo intersubjetivo tal como plantea Mercer (2001) que es guiado y apoyado por el docente quien sabe exactamente a qué punto de la discusión quiere llegar. Asimismo, nos encontramos con episodios de “traducción dialógica” (Medina Moya, 2007), a partir de la cual, el docente reconduce la conversación o el diálogo hasta llegar a aquel punto que resulta de su particular interés o a un resultado esperado. Lo anterior, facilita un aprendizaje significativo en la medida que se produce el anclaje de conocimientos nuevos que se construyen sobre los antiguos y que permiten de manera progresiva que el estudiante construya un conocimiento que se va acercando a aquello que el docente quiere enseñar. Esta última cuestión la retomaremos cuando nos refiramos a la enseñanza estratégica.

Los docentes más proclives a utilizar esta estrategia son sobre todo los docentes del área científico-matemática; asimismo, la docente de Historia, también suele formular preguntas constructivas.

- **Anclaje y Recapitulación**

Ausubel (1969), se refiere al aprendizaje significativo como el proceso a través del cual, mediante la asimilación, el aprendiz relaciona ideas nuevas con esquemas de conocimiento que ya poseen de una manera consciente. Las nuevas estructuras mentales que se conforman a través de estos mecanismos asimilativos se complejizan y continúan en proceso de cambio y transformación en la medida que hay aprendizaje. Cuando hablamos de este tipo de mecanismos asimilativos nos estamos refiriendo precisamente al **anclaje** como estrategia cognitiva general.

En el caso de los docentes estudiados, pudimos comprobar que, en muchas ocasiones a través de las estrategias instruccionales empleadas, favorecen la aparición de anclajes cognitivos y con ello, el aprendizaje significativo en los estudiantes. En la siguiente cita, el profesor de Física-Matemática explicita verbalmente la relación existente entre un conocimiento nuevo y uno que ya fue aprendido por los estudiantes en cursos pasados en la asignatura de Matemáticas. Lo interesante de este fragmento es que el docente explicita la conexión entre conocimientos en la medida que va ejecutando un ejercicio.

OP3N13-16, 377 (clase de Matemáticas) “El docente termina de explicar el ejercicio número 3 y enseguida desarrolla el 4, agregando “cada vez que hay paréntesis, ¿qué es lo primero que hay que hacer?, ¿despejarlo cierto?, entonces multiplicamos. Recuerden lo visto en Primero y Segundo Medio, ahí vieron mucha álgebra, ahora la van a usar y en Cuarto igual””

En cambio, en el siguiente fragmento, la profesora de Química intenta “remover” conocimientos previos relacionados con el carbono 14 para relacionarlos con la materia que está abordando en ese momento. En este caso, el concepto de “carbono 14” es de amplio uso en el mundo de la arqueología y de otros descubrimientos científicos que están al alcance del saber popular.

OP7N7, 102 “Atención chicos, los isótopos son átomos de elementos...tienen algo diferente... ¿Han escuchado algo sobre el carbono 14?” dice la profesora.”

En la siguiente cita, la misma docente intenta relacionar conceptos de uso cotidiano y que intuye que los estudiantes manejan, con el fin de que puedan dar ejemplos desde su propio conocimiento y lo relacionen con el contenido que se está viendo.

OP7N7, 85 “Luego lee la actividad de la letra b y tras leerla dice “Me explico” y luego pregunta “¿Alguien conoce algún metal?”. Un estudiante, tras unos segundos de silencio contesta que él conoce el hierro y la profesora le indica que la respuesta está buena diciendo “muy bien” y anota el símbolo en la pizarra. Luego pregunta si hay algún otro elemento conocido y el mismo estudiante contesta “aluminio”.

Otra estrategia que a nuestro parecer está estrechamente relacionada con el anclaje, es la **recapitulación**. La recapitulación consiste, de acuerdo a la Real Academia Española en “recordar sumaria y ordenadamente lo que por escrito o de palabra se ha manifestado con extensión”. Consideramos que se relaciona con el anclaje en la medida que es una especie de “preparación del terreno” para, a partir de aquí, introducir conceptos o ideas nuevas conectadas con lo visto hasta ese momento.

Esta especie de síntesis la llevan a cabo de manera especial los docentes del área científico-matemática aunque también es empleada por la docente de Historia. En los siguientes fragmentos se puede observar esta estrategia instruccional en dos modalidades: una en la que se hace una recapitulación de contenidos vistos en clases pasadas, y otra en la que la recapitulación es de contenidos vistos durante la misma clase.

Recapitulación	Fragmento
De contenidos vistos en la misma clase	<p>OP5N1, 46-47 “Un compañero dice: “aaaa ya se pudo complicado” Ella dice: “¿se complicaron?”. Él le responde: “¡sí!, lo está haciendo complicado porque antes lo hacía paso por paso”. Entonces borra lo resuelto hasta el momento y comienza a resolverlo nuevamente paso a paso. Un estudiante dice: “¡aaaa sí!” y comienzan a resolver en conjunto el ejercicio. La profesora les pide que le vayan diciendo los resultados.”</p> <p>OP4N4, 173 “P: “Hasta aquí vimos el protesto, las sanciones... esto deben tenerlo claro. El librado, librador, tomador, cosas que son importantes. Fechas, firmas, montos en número en palabras, el nombre de la persona. Que se va con carné de identidad. Vimos por qué “Pagadero a la vista”. Todo cheque es correlativo, todo cheque tiene un talonario.”</p>
De contenidos vistos en clases pasadas	OP3N5-8, 51 (clase de Física) “El docente se para adelante y les dice que antes de comenzar hay que recordar algunas cosas, les pregunta ¿qué es la frecuencia fundamental? Y nadie responde, el profesor les dice “como nadie se acuerda, yo se las voy a recordar” y explica lo que



La misma docente, en la siguiente cita, los hace dudar sobre la resolución de un ejercicio para luego reforzar su comprensión.

OP5N2, 79 “Explica luego otra forma de solucionar el logaritmo, y les pregunta: “¿está bien lo que hice?”, y un estudiante responde: “¡sí!, está bien”. Ella asiente y les explica por qué está bien. Lo resuelve y les pregunta si los convence. Veo algunos moviendo la cabeza negativamente y otros diciendo: “¡sí, así es más fácil! A lo que ella les responde: “¡por eso!, para algunos les puede resultar más fácil hacerlo de esta manera”

Asimismo, en varias de sus clases, nos llamó poderosamente la atención que la docente hizo del *uso intencional del error* para favorecer la comprensión de un contenido. Así, de una manera ingeniosa y totalmente inesperada explica lo que no hay que hacer y con ello llama la atención de los estudiantes sobre posibles errores comunes cometidos por ellos.

OP5N2, 75-76 “Luego de observar puesto por puesto los cuadernos de los estudiantes, la profesora y les dice: “voy a resolver paso a paso, sabiendo que algunos se saltaron pasos”. Desarrolla el ejercicio en la pizarra escribiendo en primera instancia lo que hicieron algunos en sus cuadernos y explicando por qué eso no debe ser. Luego reemplaza a cómo se debe hacer y les va preguntando: “¿qué más sigue?”. Algunos responden y ella asiente aprobando y escribe la respuesta.

De una manera similar, pero mucho menos explícita, la docente de Química comete a propósito un error durante su explicación sobre los neutrones y los protones lo que genera un conflicto cognitivo<sup>33</sup> en una de las estudiantes quien rápidamente le pregunta por qué ese resultado y, ante la pregunta de la docente, entrega su concepción del problema químico-matemático.

OP7N1, 183-184 “La profesora muestra en el pizarrón la palabra “clasificación” y dice “aquí usted tenía que escribir si era neutro, anión o catión. Tenían que mirar si la cantidad de neutrones con la cantidad de protones es igual, es neutro, entonces no tiene carga”. Completa en la pizarra la información faltante que debían resolver los estudiantes en la prueba. La profesora pasa al segundo diagrama, y una estudiante pregunta “¿señorita por qué puso 25 en el primer diagrama?” La profesora la atiende y le pregunta cuánto debería ser, la muchacha contesta que debería poner 35 y la profesora dice que escribió intencionalmente el número incorrecto para ver si estaban atentos y felicita a la estudiante por corregirla.”

Por otro lado, la **corroboración de la comprensión de los estudiantes**, también es una constante para el caso de los docentes de Química, Compra-Venta, Matemática y Arte. Este tipo de estrategia nos resulta muy interesante en la medida que el docente, a través de ella, se cerciora si lo explicado ha sido comprendido ya sea cambiando levemente el tipo de ejemplo, ejercicio y presionando para que el estudiante tenga que pensar por qué propone un resultado o una respuesta y no otra, favoreciendo nuevamente el conflicto cognitivo.

---

<sup>33</sup> Piaget (en Carretero, 2004) define el conflicto cognitivo como el desequilibrio o contradicción que se produce entre esquemas de conocimiento. El conflicto cognitivo favorece el aprendizaje significativo en la medida que el estudiante se hace interrogantes, investiga y busca respuestas o soluciones a un problema.

OP7N5, 132-137 “La profesora continúa revisando los contenidos de la clase y pregunta en voz alta “¿Qué son s, p, d, y f?”. Una estudiante contesta “son las letras con que se designan los orbitales” a lo que la profesora contesta diciendo “¡¡muy bien!!”. La profesora empieza a explicar en detalle el orbital “s”. Dice que es el primer orbital y que como máximo se pueden ubicar en él dos electrones. Y repite “como máximo” y agrega “o sea, puedo ubicar menos”. La profesora continúa dando las cantidades máximas de electrones que puede contener cada orbital y procede a anotar en la pizarra, al lado de cada letra que designa a un orbital, en color rojo el número que designa la cantidad máxima de electrones que puede contener. Realiza ciertas preguntas sobre lo dicho anteriormente. Las pregunta que ella hace son como las siguientes “¿Cuántos electrones puedo encontrar en el orbital p?, algunos muchachos contestan bien y realiza otra pregunta del mismo tipo a otro estudiante, que pregunta por otro orbital (s).”

OP7N4, 48 “La profesora le pregunta a un estudiante, mientras le revisa y subraya el cuaderno “¿por qué ahí puso diez?”

En el siguiente fragmento, el profesor de Arte, explicando cómo se hacen los cómics y el uso de onomatopeyas, utiliza ejemplos y, a través del lenguaje no verbal de los estudiantes y la pregunta explícita de si han entendido, corrobora su comprensión.

OP8N2, 57 “el profesor rectifica “es el ruido que hacen animales o personajes como por ejemplo cuando en Batman o Condorito, dicen plops, o los splash ,pam, bham, etc; a los estudiantes les causa gracia, se sonríen y comentan “ah” dando a entender que comprendieron, el profesor pregunta “¿sí, se entiende?”, una estudiante responde que sí.”

- ***Explicación a través de ejemplos y anécdotas, situaciones concretas y aplicaciones prácticas***

Los ***ejemplos y anécdotas*** son representaciones que utilizan los profesores con elevada frecuencia para ilustrar ciertas situaciones, concretarlas o descomplejizarlas. Los ejemplos permiten al estudiante entender que las ideas abstractas tienen correlatos más concretos que pueden estar presentes en la vida cotidiana y a partir de los cuales resulta más fácil comprenderlas.

A partir de lo observado, nos percatamos que este tipo de estrategia es utilizada sobre todo por los docentes del área Humanista. Así, el profesor de Geografía, utiliza con mucha frecuencia mientras explica, ejemplos y anécdotas con el fin que los estudiantes puedan aproximarse a un concepto que, en un primer momento puede resultar demasiado complejo o sin sentido.

OP1N15-16, 39 “Les pide a los estudiantes que pongan en los cuadernos ejemplos de censura, les cuenta que en Venezuela habría una radio “Caracas” a la que el gobierno prohibió su salida al aire.”

OP1N15-16, 43 “El profesor continúa con la clase la estudiante se sienta, el profesor dice “En la actualidad en Chile tenemos libertad de religión, la presidenta Bachellet es atea y Lagos también es ateo, ponga ahí ateo es igual sin Dios, y ponga una lista con todas las religiones que conoce; Mormones, Evangélicos, Católicos” “

Por su parte, la docente de Historia, en el siguiente fragmento, y utilizando el humor, cuenta una anécdota sobre las embarcaciones que utilizaban los conquistadores españoles.

OP6N4, 46 “La profesora sigue hablando de las embarcaciones en donde venían los conquistadores, cuenta una anécdota de cómo era el baño en las embarcaciones de aquella época, todos se ríen mucho, ya que los hombres hacían sus necesidades en la orilla del barco con un agujero hacia al mar.”

Finalmente, la docente de la asignatura de Compra y Venta, se centra sobre todo en las aplicaciones prácticas de los contenidos, relacionándolos con las prácticas profesionales en las que pronto los estudiantes se verían involucrados por el hecho de estudiar una carrera técnica. Son sus estudiantes los que aprecian de manera especial esta visión práctica de la asignatura FGP4, 133/97-99).

- ***Enseñanza estratégica y focalización del contenido***

Hemos denominado ***enseñanza estratégica*** a aquellas estrategias y pautas que el docente ofrece para la resolución correcta de un problema/pregunta. A través de ella, el docente va conduciendo, va entregando pistas para el aprendizaje y va guiando al estudiante para que se aproxime de manera correcta a la resolución de una tarea planteada.

Esta estrategia, es especialmente utilizada por los docentes del área científico-matemática, aunque también tuvimos la oportunidad de verla en acción en las clases de Arte. A través del siguiente fragmento observamos cómo este docente ayuda al estudiante para que pueda lograr el efecto esperado en la medida que se van mezclando los diferentes colores.

OP8N9, 70 “Primero tiene que ir una capa que va a ser mas aguada en el fondo”, la estudiante pregunta “¿Y después pinto el cuerpo?”, el profesor le responde “Mira con el cuerpo haremos lo siguiente, vamos a tomar un poco de amarillo, luego rojo, y así no va a ser la piel rosada por completo, ahora la sombra es de un tono oscuro, un tono celeste, hay que ponerle un poco de azul y un poco de blanco.”

En el siguiente fragmento, la guía es mucho más estructurada y guiada, de manera tal que la docente de Química va induciendo la respuesta del estudiante para que llegue al resultado esperado.

OP7N6, 46 “Cuando va avanzando en el ejercicio, la profesora cuenta el número de electrones que ya han ubicado en los distintos orbitales diciendo “vamos en seis electrones”, “llevamos diez” y pregunta por los electrones que faltan y por las capacidades máximas para contener los electrones de los orbitales.”

Finalmente, a través de la siguiente cita se observa que el docente de Física- Matemática no sólo va dando pautas para la resolución de un ejercicio, sino que también, de manera simultánea, explícita de manera verbal a los estudiantes para que presten especial atención a una división que les puede confundir.

OP3N5-8, 393-395 (clase de Matemáticas) “El docente les explica cómo se divide 1:8 y les dice que tengan cuidado con eso, “García, no es lo mismo que dividir 8:1” y continúa desarrollando el ejercicio “cuando x vale dos va a quedar x elevado a menos dos”, “la fracción  $\frac{1}{4}$  hay que saber de memoria que el decimal es 0,25 ah” y luego les dice “dos elevado a menos uno significa uno partido por dos elevado a uno” y lo anota en la pizarra:  $2^{-1} = (1/2^1) = \frac{1}{2}$ ”

Este último fragmento, nos lleva a conectar la enseñanza estratégica con la de **focalización en el contenido**. Esta última la hemos definido como la solicitud explícita de atención que pide el docente al estudiante por considerar que el contenido que está siendo abordado en esos momentos es relevante. En otro fragmento, el docente de Física-Matemática solicita a los estudiantes “que se fijen”.

OP3N9-12, 294-308 (clase de Matemáticas) “Ahora el docente apunta hacia la tabla de valores dibujada en la pizarra y les dice “si ustedes se fijan acá la gráfica va disminuyendo y luego empieza a subir”

x	f(x) = x <sup>2</sup>	(x,f(x))
-5	(-5) <sup>2</sup> = 25	(-5, 25)
-4	(-4) <sup>2</sup> = 16	(-4, 16)
-3	(-3) <sup>2</sup> = 9	(-3, 9)
-2	(-2) <sup>2</sup> = 4	(-2, 4)
-1		
0		
1		
2		
3		
4		
5		

Por su parte, la docente de Química, utiliza el lenguaje verbal y no verbal, para dar mayor énfasis a su explicación, de manera tal de favorecer la comprensión.

OP7N5, 118 “Ella misma dice “zonas pro-ba-bles” y destaca la palabra probable. Dice que en estas zonas no hay exactitud para encontrar el electrón y por eso es probable.”

- **Recursividad**

Ésta es sin duda, una de las estrategias instruccionales que más interesantes nos parecen pues requiere que el docente tenga una habilidad especial para explicar un contenido importante de manera recurrente. Sin embargo, no se trata de una simple repetición sino que necesita de algo más de ingenio: el docente repite la misma idea o explicación, introduciendo matices, utilizando ejemplos, dibujos, cambiando el vocabulario, etc. Estas **explicaciones recurrentes** pueden surgir durante la misma clase o bien en clases posteriores en las que el docente retoma un concepto o idea que considera clave para el aprendizaje.

OP3N9-12, 423 (clase de Matemáticas) “Termina de anotar y señalando el gráfico de la pizarra con su mano les dice “no se olvide, eso que está ahí se llama traslación, se traslada sin cambiar la forma y la orientación”.

OP7N19, 58 “El texto que lee este muchacho habla sobre ciertos elementos que no se encuentran en la naturaleza y que han sido sintetizados en el laboratorio. Tras leer, la profesora refuerza las ideas, y las repite con otras palabras diciendo que hay ciertos elementos que han sido sintetizados en el laboratorio y no son descubiertos.”

OP1N5-6, 21 “explica sobre la producción del salmón, y les pone el ejemplo de P. Montt “el salmón crece en un lago y luego en el mar y luego es faenado” les explica también que se exporta. Un estudiante le pide que explique de nuevo y le profesor vuelve a explicar de otra manera, esta vez haciendo la comparación de agua dulce y agua salada en relación al salmón”

La recursividad es una estrategia instruccional utilizada de manera amplia por docentes expertos; a simple vista parece una estrategia simple o hasta incluso mecánica. Sin embargo, el docente, en la medida que ha ido aprendiendo a partir de su experiencia, suele utilizarla cuando sabe que no basta con una sola explicación para que los estudiantes comprendan, sino que se requiere reforzar un contenido o una idea. El docente de Geografía, por ejemplo, reconoce que la repetición de las ideas de diferentes maneras, se hace necesaria ya que existen diferentes estilos y necesidades de aprendizaje.

EP1, 135 “La idea es asegurarse de que el que no entendió de una forma entienda de otra, porque eso ocurre porque como son grupos muy heterogéneos, son diferentes tipos de aprendizaje, distinto es cuando trabajan en un sistema que es más homogéneo, ahí es diferente”

Pero además, tal y como queda patente durante la entrevista a la docente de la asignatura de Compra y Venta, la recursividad es utilizada una vez que el docente comprende que una idea no ha quedado lo suficientemente clara, cuestión que en este caso particular la profesora percibe a través del lenguaje no verbal de sus estudiantes o a través de una supervisión directa.

EP1, 135, 144-146 “Generalmente repito como varias veces de diferente forma, para tratar de que me logren entender... porque uno a veces hace preguntas, y uno les mira la cara. Entonces no todos se atreven a hablar. Entonces “ah, hay alumnos que no entendieron”. O uno sabe, por ejemplo en ese curso hay alumnos que son de integración, entonces uno sabe que a esos alumnos les cuesta más entender y no preguntan, esos niños no preguntan, los más desordenados, todos los demás pueden preguntar, pero



esos niñitos de integración no hacen preguntas, entonces se quedan, e incluso es más, yo les digo, “¿entendieron, sí me dicen”, pero después yo me acerco a ver lo que están haciendo y no han entendido.”

De manera general, podemos decir que son los docentes del área científico-matemática (docentes de Química, Compra y Venta, Física-Matemática y Matemáticas), los que más utilizan esta estrategia aunque el docente de Geografía también suele hacerlo de manera recurrente.

- **Aprendizaje compartido (en pequeño y gran grupo)**

El **aprendizaje colaborativo o compartido** surge en la medida que un grupo de personas realiza una tarea conjunta y la resuelve a partir de la negociación activa de significados que movilizan conocimientos comunes (Mercer, 2001). Aparece así lo que Mercer denomina la actividad de “interpensar”, vale decir, una “actividad intelectual coordinada y conjunta que solemos realizar mediante el empleo del lenguaje” (p.35). Esta actividad conjunta está encaminada a alcanzar metas propuestas por el grupo que sólo se lograrán en la medida que exista trabajo coordinado y colaborativo de los diferentes integrantes en donde cada uno de ellos aportará aquellos conocimientos y recursos que considere pertinentes y relevantes a la tarea los cuales, a su vez, se verán modificados por la mediación recibida por los pares o por el experto docente; surge así, un conocimiento consensuado y construido colectivamente que potencia las zonas de desarrollo próximo de los estudiantes (Rogoff, 1993).

En la investigación que nos ocupa, fuimos testigos de múltiples situaciones en las que se da origen y se promueve el aprendizaje mediado y colaborativo durante las clases de Química, Compra y Venta, Matemáticas y Arte: por una parte, el docente experto apoya el aprendizaje de los estudiantes, va buscando nuevas formas de comprensión y resolución del problema planteado y por otro lado, los estudiantes se apoyan entre sí en la medida que trabajan en parejas o pequeños grupos abordando la tarea propuesta de manera colectiva, reflexionando juntos, aportando información y planteando propuestas de soluciones.

OP8N7, 69 “Luego una alumna comenta de su dibujo “ya, ya tengo dibujado el mar, pero ahora ¿adónde hago a la Pincoya? Ahora la tengo flotando ¿la dejo así?, el alumno que se sienta cerca le dice “hazla en una roca y mirando hacia el mar”, la estudiante le retribuye”. Ella en realidad se pone a mirar al mar, la puedes poner en la roca parada y dices que desde ahí está observando”. La estudiante dice “ah, sí buena idea”. Luego el estudiante le pregunta sobre el dibujo de la estudiante de la Pincoya “¿oye y qué es lo que es eso?, la estudiante contesta “es el ombligo”, el estudiante se ríe fuerte, “ajajajajaja” que feo, la estudiante se ríe, y “luego dice ¿la dejo desnuda no más o no?”, la estudiante le dice “le puedes dejar el pelo hacia delante”, a lo que la estudiante responde “no mejor, en realidad la dejo así””

OP5N4, 65 “Ella pregunta “¿el número de hermanos?” Un estudiante responde que es una variable cuantitativa continua porque no se sabe cuántos hermanos van a venir... otro estudiante responde “¡na’ que ver!” otro responde: “es discreta porque los hermanos son 1, 2 ó 3”. Otro estudiante dice: “¡es 1 ó 1 ½ porque puede ser un feto!”. Todos se ríen y ella aclara que es discreta porque aunque sea un hermano en formación representa a 1.”

Las escenas descritas dejan ver elementos de mediación muy potentes (tanto de los compañeros como pares como de los docentes como expertos en el área disciplinar) que dan

origen a conversaciones educativas en donde se comparten visiones, dudas, se negocian significados en torno a un hecho histórico, un ejercicio matemático, físico o químico, una manera de llevar al papel un concepto artístico, etc., que no hubieran sido posibles de realizar a través de un trabajo individual o de una clase magistral de carácter tradicional. Pudiéramos señalar entonces, que la discusión y la mediación de pares y del experto se constituyen en “procesos metacognitivos intersubjetivos” que favorecen la comprensión particular y global del contenido que está siendo enseñado tanto de tipo individual como grupal.

- **Modelaje Cognitivo**

El **modelaje cognitivo** (Coll, 2001), es un tipo de estrategia utilizada en el aula en diferentes niveles educativos. Consiste en que un experto actúa como modelo explicando y justificando la estrategia que pone en marcha, es decir, todo lo que piensa y hace, por qué lo piensa y hace. Esta estrategia nos parece particularmente interesante pues el docente no sólo explica en términos teóricos un contenido o una forma de hacer, sino que él o ella misma, a través de la ejecución, explica qué y cómo se ha de hacer una tarea, cuestión que facilita el aprendizaje y la comprensión.

Esta estrategia la observamos de manera especial durante las clases de Arte, cuando el docente, actuando como modelo y acompañando su actuar con algunas explicaciones, va explicando al estudiante cómo hacer un dibujo o lograr un efecto. Sin duda, que en este caso, la ejecución del docente vale más que mil explicaciones.

OP8N9, 103 “Luego el profesor se acerca a una estudiante y le ayuda en el avance, el profesor le dice “Ponle movimiento a las olas, un movimiento ondulante”, agarra el pincel de la estudiante y le indica cómo tiene que mover el pincel para que tengan movimiento las olas del dibujo, la estudiante observa y comenta “Ah, qué bonito quedará”.

OP8N8, 86 “el profesor mientras le explica indicando los pasos que va realizando, comienza a pintar en el trabajo de la alumna en el primer rectángulo, concentradamente primero va haciendo una mezcla de los colores en una hoja aparte y saca el color negro del poco negro que le quedaba a él, y que andaba trayendo en la cotona. El profesor continúa “ahora a partir de esta mezcla, tú tienes que ir marcando cada vez una pizca más de negro”

OP8N10, 56 “Y tú tienes que hacer una mezcla que se forma de tres partes de blanco”, el profesor les demuestra la mezcla, va haciéndola en frente de ellas, saca con el pincel de la tempera blanca las tres pinceladas, prosigue “Ahora que tenemos el blanco, agrega una pizca de negro, son  $\frac{3}{4}$  de blanco, o sea tres de cuatro partes de blanco”, continúa pintando él el primer cuadro que se va haciendo solo la degradación del gris, las estudiantes lo van observando”

Sus estudiantes valoran de forma especial la habilidad del docente de Arte para explicar a través del modelado.

FGP8, 71 “el profesor va y te toma la mano y te hace trazar las líneas o él te las traza y tú las trazas encima, es como una caligrafía, entiendes mejor, es más práctico, ahorras tiempo y te queda grabado, entonces este profesor la lleva por eso, la hace bien.”

Por su parte la docente de Matemáticas y el de Física-Matemática, también son proclives a utilizar el modelaje cognitivo, como una manera de promover que los estudiantes se atrevan a desarrollar un ejercicio. Así, en primera instancia son resueltos por el docente, y luego, la propuesta es que el estudiante sea capaz de desarrollarlo de manera autónoma o bien en conjunto con el docente.

OP5N8, 61 “Les explica al primer grupo que recibió la guía, cómo estimar 4% en un gráfico de torta (ya que deben dibujarlo en la nueva guía). Les dice: “si esto es 25% (apuntando un gráfico ya hecho), entonces esto sería 12,5% y si a eso lo dividen por 3, nos daría 4, 1 que sería al final 4% aproximadamente.”

OP5N2, 49 “Comienza a explicar primero verbalmente cómo se resuelve, luego escribe al lado derecho de la pizarra la fórmula para resolver las ecuaciones de segundo grado al igual que en la clase pasada. Entonces escribe el ejercicio al lado izquierdo de la pizarra y comienza a resolver el logaritmo explicando cada paso”

OP3N5-8, 370-389 (clase de Matemáticas) “El docente dibuja la siguiente tabla en la pizarra:

x	$f(x) = 2$	$(x, f(x))$
-4		
-3		
-2		
-1		
0		
1		
2		
3		
4		

El profesor termina de dibujar el cuadro y les dice que ya comenzaron y agrega “acá pongan atención, Claudia, Dafne...” los chicos se callan y el docente comienza a completar la tabla repitiendo en voz alta el desarrollo de las fórmulas. Resuelve las divisiones y va diciendo ¿cierto?, una chica le pregunta si puede usar la calculadora y él le dice que sí, el docente continúa desarrollando el ejercicio y completando la tabla, “ahora cuando x vale tres” y escribe:  $2^{-3} = 1/2^3 = 1/8$ ”

### 6.3 Procesos de razonamiento pedagógico que permiten a los docentes transformar la materia en algo enseñable

Shulman (2005) propone un Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica para explicar la manera en que los docentes transforman una materia o contenido en representaciones didácticas que permitan a los estudiantes comprender este contenido. Este modelo contemplaría diferentes etapas que se influyen entre sí y cuya relación dialéctica permite generar un ciclo a partir del cual las prácticas docentes se van retroalimentando a través de la práctica y se van optimizando en la medida que se favorece el aprendizaje.

Atendiendo los datos recogidos para esta investigación, podemos reconocer estos procesos de razonamiento didáctico de los docentes participantes a través de un ciclo que incluye:

- Un proceso reflexivo y de elaboración a partir del cual los docentes planifican sus clases seleccionando los objetivos de aprendizaje, los contenidos que serán vistos. Este primer paso, de acuerdo al modelo planteado por Shulman (2005) se correspondería con lo que él denomina "*conocimiento comprensivo*"
- Un proceso de *transformación* del contenido en el que el docente, en concordancia con los objetivos y contenidos seleccionados en la etapa previa, escoge y estructura aquellas representaciones didácticas que a su juicio son las mejores para explicar ese contenido específico. Según Shulman (2005), este juicio valorativo se realiza atendiendo las características de los estudiantes de su clase.
- El tercer componente es la *enseñanza* propiamente tal, que se refiere a las acciones que pone en marcha el docente para que los estudiantes aprendan un contenido particular. Reiteramos que aquí Shulman incluye no sólo el uso de las representaciones didácticas más adecuadas para enseñar y aprender un contenido sino que también la organización y gestión del aula, cuestión que ya ha sido discutida en apartados anteriores. Asimismo, durante esta etapa, el docente, en la medida que enseña va reatrolimentando sus prácticas para ir adaptándolas al nivel de aprendizaje y comprensión de los estudiantes.
- El cuarto componente es la *evaluación*, que va muy ligado a la etapa anterior. En esta etapa el docente, mientras enseña, lleva a cabo un proceso reflexivo y de monitoreo constante que le permiten percatarse si el estudiante ha comprendido el contenido a través de las representaciones didácticas utilizadas. Consideramos que esta etapa podría equipararse a lo que Schön (1992) ha denominado procesos de reflexión en la acción, a partir de los cuales, el docente, en la medida en que enseña, reflexiona de manera más o menos intuitiva y espontánea y cambia los cursos de acción cuando se percata que no está logrando la comprensión de los estudiantes
- El último y quinto componente es la *reflexión*, a partir del cual el docente evalúa y revisa críticamente su actuación en el aula. Este proceso lo equiparamos con lo que Schön (1992) denomina procesos de "reflexión sobre la acción", vale decir, cuando el docente analiza de manera retrospectiva sus prácticas en el aula con el fin de optimizarlas.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, nos proponemos analizar los procesos de razonamiento pedagógico que realizan los docentes participantes de esta investigación. Debemos recalcar que todos estos componentes están estrechamente ligados y forman parte de un proceso complejo e indisoluble que incluye la preparación de la enseñanza, la enseñanza misma y los procesos de razonamiento y reflexión; por tanto, las distinciones que hacemos a continuación tienen sólo un afán descriptivo.

### 6.3.1 Conocimiento comprensivo y transformación del contenido

A partir de los datos recogidos y si nos centramos sobre todo en las entrevistas efectuadas a los docentes, podemos señalar que las elaboraciones y las reflexiones que realizan los profesores sobre qué enseñar quedan recogidos en la planificación que hacen de sus clases.

Haremos una distinción sobre la planificación que llevan a cabo los docentes más experimentados con respecto a aquellos que tienen menos experiencia o que incluso son profesores novatos (caso de la docente de Lenguaje y Comunicación).

*Docentes con menor cantidad de años de trayectoria docente (menos de 6 años)*

Aquí describimos los casos de los profesores de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Arte.

La docente de Lenguaje y Comunicación da mucha importancia a los procesos de planificación, pues como ella reconoce dan una estructura a su clase (EP2, 42). Además, le permite ordenar, no olvidar actividades, materiales, información importante que debe recalcar, y sobre todo llevar la clase con una cierta rapidez y fluidez. Como ella menciona, para planificar utiliza la “fórmula” que aprendió en la Universidad y ha ido agregando la propuesta de hacer una apertura y cierre de la clase a partir de las recomendaciones del Ministerio de Educación.

EP2, 70 “A mí me enseñaron en la universidad y yo todavía utilizo esa fórmula, bueno planificamos, que sé yo, el objetivo, los materiales, la actividad, lo que después con la evaluación vino todo este tema con el inicio, desarrollo y cierre de la clase, que eso vino con el tema de la evaluación, pero a mí en la Universidad me enseñaron de esa otra forma, me mencionaron esto, pero sólo me lo mencionaron, no era algo que nosotros ocupáramos, nosotros ocupábamos siempre e incluso para cuando yo hice mi portafolio y todo así era, y así era como yo planificaba y como yo he planificado siempre, ahora después vinieron las planificaciones clase a clase que en el fondo es como lo mismo, es prácticamente igual, entonces así planifico siempre.”

Concretamente, esta docente se basa en la planificación general que se hace en el Liceo por cada Departamento, haciendo un listado de unidades que debe abordar. Para el día a día (microplanificación), escribe en un cuaderno especialmente destinado para estas tareas, una especie de cuadro en donde incluye la estructura ya mencionada; allí planifica los contenidos que considera básicos y que guardan relación con el fortalecimiento de la lengua oral y escrita (EP2, 32). Esta labor le lleva entre 20 a 30 minutos diarios y la lleva a cabo generalmente por la noche. Ella incide en que prefiere hacerlo por escrito porque “le da más confianza” (EP2, 29). Asimismo, esta planificación la varía de un curso a otro pues cada uno es diferente, con inquietudes y necesidades de aprendizaje diversas, a pesar del esfuerzo y el tiempo que esto conlleva.

EP2, 96 “porque los cursos son diferentes, los niños son diferentes, los ritmos son diferentes, entonces si bien lo que yo sé es que materia tenemos que ver o que unidad es la que sigue, eso yo lo sé, ya después de esta unidad viene esta otra, esta otra, y esta otra, pero las clases son mucho más, es un detalle, es algo mucho más minucioso que ese gran esquema que yo tengo en mi cabeza, entonces yo sé que, espero tener la fuerza y la disposición siempre para poder hacerlo”

Ahora bien, esta planificación no siempre se puede realizar de manera cabal porque en muchas ocasiones, el desarrollo de las actividades lleva mucho más tiempo del programado o los estudiantes pueden presentar otras inquietudes relacionadas con la materia. En estos casos, como una manera de intentar imprimir dinamismo y cumplir con lo planificado, señala que suele ser más directiva e interviene mucho más de manera de presionar para que los estudiantes acaben la tarea, participen y la tarea pueda ser finalizada de manera adecuada. En general, reconoce sus dificultades para cerrar la sesión y para gestionar el tiempo.

Por su parte, la docente de Matemáticas es sincera al admitir que la planificación le cuesta, en especial la planificación anual puesto que no le encuentra sentido práctico (en el sentido de mejorar sus prácticas docentes). Sin embargo, no es un tema que no le preocupe, sino, por el contrario, un aspecto sobre el cual ha reflexionado. En este sentido, opta más por una microplanificación detallada en la que establece claramente los contenidos que abordará clase a clase y que le permite hacer un mejor uso de la gestión del tiempo en el aula.

EP5, 105 “Yo esa planificación... anual me cuesta y yo creo que me cuesta puede ser por dos cosas, una, porque todavía no lo entiendo, y otra porque no le veo el sentido práctico, yo me manejo todos los años con la lista de contenidos y mi cuaderno clase a clase y así lo hago, o sea, porque esa otra planificación todavía no le encuentro el sentido.”

EP5, 403 “Es que es algo que tengo pendiente, eso me preocupa. Porque si soy honesta, como te decía al principio yo no sé si con esa planificación que tengo pendiente cambiaría tanto mi práctica. Eso es lo que no me hace sentido por eso... Lo tengo pendiente.”

La docente describe, luego de una de las observaciones, su manera de preparar las clases a la observadora, y la relata de esta forma:

OP5N2, 143 “O: Me dice que ella va viendo sus clases según un cuaderno que ella hace con la materia, como si fuera un cuaderno de un alumno. En él escribe la fecha y los objetivos de cada clase, con los ejercicios escritos y desarrollados imaginándose cuántos ejercicios alcanzaría a hacer en una sesión. Me comenta que así se siente segura por cualquier duda que tengan sus alumnos, o si en algún caso se sintiera entrapada con algún ejercicio. Sin embargo, esto ha tenido que irlo adecuando ya que no siempre alcanza a pasar todo lo que tenía presupuestado, por lo que se va adecuando a los tiempos de los estudiantes, intentando ver que todos entiendan. Prefiere demorarse y pasar bien la materia que avanzar dejando vacíos.”

Podemos apreciar a través de esta cita, que esta microplanificación en base a contenidos, le da una cierta confianza y seguridad a la hora de abordar los ejercicios durante la clase, especialmente con respecto a la gestión del tiempo. En cualquier caso, durante la entrevista reconoció que además de los contenidos, establece objetivos más generales que van siendo cubiertos en la medida que pasa los contenidos en cada sesión.

EP5, 136-141 “E: Entonces tú haces una planificación clase a clase con contenido y ejercicios, ¿no por objetivos? Más bien por contenidos P: también, o sea, antes de cada clase tengo que tener los objetivos E: de acuerdo, es que hay profesores que planifican en base a una actividad... o a un tema P: es que hay

contenidos que los trato en más de una clase... cierto, entonces los objetivos ahí los voy repitiendo pero sí todas las clases tengo que escribir el objetivo, de hecho llego a la sala y me preocupo que la sala esté limpia, de los niños como están, todo, fecha y objetivo de la clase.”

El llevar en este cuaderno una planificación bien exacta de los contenidos que revisará y de los ejercicios con su resolución, le permite además anticiparse a las dificultades o errores de los estudiantes en su resolución, reconocer vías alternativas (que ella acepta y alienta) de resolver los mismos problemas, manejar mejor los tiempos, evitando los vacíos o tiempos muertos, y, en particular, mantenerse enfocada, durante la clase, en los estudiantes, en aspectos vinculares y alerta a las señales que le permitan corroborar comprensión, o, que por el contrario, la insten a volver a reiterar algún contenido, o reforzarlo en general o de manera personalizada a un estudiante o grupo más pequeño. Aquí podemos ver claramente que la planificación y los procesos reflexivos durante la enseñanza están estrechamente ligados y se retroalimentan mutuamente con el objetivo de lograr el aprendizaje de los estudiantes.

EP5, 129-135 “yo tengo mi cuaderno, con contenido y ejercicio todo junto, o sea yo veo el contenido, con qué ejemplo lo voy a tratar en la clase, qué dudas le voy a plantear a los alumnos, y después cómo ellos van a aplicar ese contenido, qué tipo de ejercicios van a hacer; el ejercicio qué resultado les va a dar, qué dudas pueden tener, todo, porque yo en el momento que los alumnos trabajan tengo que estar dedicada cien por ciento a ellos, a sus dudas. E: entonces no puedes estar pensando P: yo no puedo en ese momento, o sea, podría, pero les dejaría más espacio entre, o sea si el alumno por ejemplo resuelve una ecuación y me dice “el valor de la incógnita es 3” yo no puedo empezar en ese momento a decirle “mmm..., será 3? Qué hizo aquí?” yo tengo que saber ya cuánto es, entonces tengo que tener listo esa cosa de “sí muy bien siga” etcétera.”

En cuanto al docente de Arte, éste valora positivamente la utilización de la macroplanificación dentro de su quehacer docente, situación que ha cambiado desde la experiencia, ya que con el tiempo este aspecto le ha permitido ordenarse, apoyándose en las retroalimentaciones que le otorgan las diversas instancias del Liceo que apoyan estos procesos.

EP8, 453 “Yo cuando empecé a trabajar, empecé a trabajar así como muy alegre, así “aa hagamos cosas, y ta ta”, porque yo estaba trabajando con puros niños básicos y pa pa pa y listo, pero ahora me he ido ordenando mucho, me he ordenado bastante y me ha servido hartito, el orden de la planificación, el orden de las reuniones, que el inspector o el UTP o el director, te digan esto, esto y esto otro, así y asá”

Concibe la planificación como una herramienta flexible, no rígida y que por lo tanto puede ser modificada con el objetivo de promover aprendizajes, y en ese sentido realiza los ajustes que le parecen pertinentes y considerando a cada curso con el que trabaja, lo que apunta claramente hacia un interés en contextualizar los aprendizajes.

EP8, 143 “Me baso en la planificación que me pasan en la UTP, me voy basando en esa planificación y de esa planificación cuando veo ya, que no sé..., que de repente que los cabros no pueden hacer tal cosa,... yo la modifico, la voy modificando”.

Como podemos apreciar, nuevamente aquí aparecen como inextricablemente entrelazados los procesos de planificación con los de reflexión durante la clase para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

*Docentes con mediana cantidad de años de trayectoria docente (menos de 10 años)*

Aquí nos encontramos con los casos de los docentes de Historia y Química. La docente de Historia señala que la planificación no es un tema que le resulte fácil. No le gusta planificar, y cuando lo hace, utiliza un cuaderno en que va anotando lo que se plantea hacer, lo que ya ha hecho y lo que le ha dado resultado. Este último aspecto de la planificación conlleva un proceso reflexivo después de efectuada la clase.

EP6, 112 “En eso voy a ser bien honesta. Me carga planificar, no tengo tiempo para planificar porque yo llego a la casa y se me olvida mi profesión y paso a ser mamá (...) me acuerdo, anoto en mi cuaderno, que anoto todo lo que tengo que hacer y lo que voy a hacer pero a veces se me pierde el cuaderno, así que es simple, pero tengo o trato de ser lo más ordenada posible en cuanto a los contenidos y por eso para mí el cuaderno es una herramienta. (...) para saber en qué van y además para el training que tengo, me sirve bastante... Yo sé con qué curso puedo hacer algo, con un curso me resultó bien y quizás con el otro curso voy a tener que cambiar algunas cosas para que me resulte.”

Esta docente relata cómo fue desarrollando este ámbito de sus prácticas desde los primeros años de desempeño profesional, en un inicio a través de un trabajo colaborativo y en equipo con otros docentes que organizaban con criterio común las planificaciones de las distintas asignaturas del área curricular que compartían. Desde esa época realiza un acopio de materiales que ocupa en la actualidad para apoyar su tarea docente, utilizando para ello también los materiales de planificación que se sugieren en los libros de asignatura entregados por el Ministerio de Educación.

EP6, 122-124 “En ese tiempo yo cuando empecé a trabajar teníamos un grupo de profesores del área de comprensión del medio trabajaba en ese tiempo, y planificábamos en conjunto, así aprendí yo, y aprendí a planificar por unidad de aprendizaje, pero yo cuando tengo un cuaderno de planificación o cuaderno que a veces hay, pero lo que yo pongo es, tengo el contenido de lo que voy a pasar durante el año y lo voy segmentando porque hay cosas que hay que ir sacando y no son pertinentes para ese curso y lo voy adecuando pero no es que se haga una planificación de clase a clase, planificación diaria clase a clase no... tengo planificaciones por unidad, por temas.”

En lo cotidiano, la planificación que realiza es una planificación de unidad y de contenido, que luego, en el aula, se va flexibilizando en base a un proceso reflexivo, recogiendo y acompañando lo que sucede en el aula con los estudiantes, y aunque llega con un objetivo claro para la clase, las actividades pueden ser variadas de acuerdo a esa reflexión in situ y en base además a su experiencia previa.

EP6, 116-118 “Bueno son técnicas que uno tiene para que ellos estén activos en la clase pero planificar así seriamente, yo establezco el objetivo, tengo claro la actividad que voy a hacer y tengo que saber de lo que voy a hablar. (...) Claro cuando me acuerdo, me toca con el 2D o 2F es que tengo un horario a veces muy bonito, tengo un 2B, tengo un 2F. por lo tanto lo que hice en la mañana lo hago en la otra, y con el primer segundo me sale excelente y yo a veces voy cambiando cosas en el transcurso de la clase porque



me doy cuenta que quizás no resultó y así se van haciendo las clases, pero yo uso mucho el conocimiento previo que yo tengo antes, yo sé que a una cosa no me resultó sé que a los niños les gusta ver videos, por lo tanto traigo material, pido en la biblioteca, ando con power point porque me encanta mucho trabajar con power point, les encanta la proyección en la pared y todo lo habido y por haber.. pero más que nada yo trabajo, tengo un cuaderno y soy tan desordenada que para mi hacer la clase... y casi nunca escribo el leccionario, porque cuando hago la clase me dedico absolutamente a hacer la clase y me acuerdo y me voy acordando de las cosas y vamos viendo pero no es que llegue vacía a la clase, sino que se lo que tengo que hacer porque tengo la planificación, la planificación de la unidad pero se van cambiando cosas con los distintos cursos.”

Estas planificaciones no sólo las maneja la docente para su propia organización o para remitir los antecedentes que se solicitan formalmente sino que las transforma en parte importante de sus clases y de sus prácticas de aula. Cuando comienza la clase, les señala a los estudiantes el tema que van a tratar, y el objetivo que se deberá alcanzar en relación a ese tema, en parte porque se trata de una exigencia formal del Mineduc y del Liceo, pero también porque desde su significación, les permite a los estudiantes saber qué se va a tratar.

EP6, 67 “Yo siempre les pongo en la pizarra el tema, tema de hoy lo que vamos a ver, el objetivo, eso como que lo piden siempre, lo piden, lo pide el Ministerio, lo pide la dirección... es como algo que se tiene que internalizar”

Esta práctica de explicitar al inicio de cada clase la temática y el objetivo que se abordará, se constituye, en el caso de esta docente, en un ritual para los estudiantes, quienes también refieren la regularidad con que esta práctica docente se transforma en un aspecto que da estructura y ordena la clase, y que les permite a ellos ubicarse contextualmente en los contenidos que serán revisados (FGP6, 268-273).

Por su parte la docente de Química planifica sus clases, señalando unidades y contenidos, sin embargo recalca que existen condiciones del entorno que hacen cambiar la planificación. Por ejemplo, se dan con bastante frecuencia situaciones en que los estudiantes no traen sus materiales como libros, lápices, cuadernos, lo que implica que algunas actividades planificadas no puedan realizarse tal como estaban proyectadas. De esta manera, esta docente destaca que las cosas en la sala las cosas se dan de forma distinta a lo que se planifica en papel.

EP7, 224 “porque ya a esta altura, del curso la mitad tendrá libro, la otra mitad no, porque algunos los venden en la feria. Entonces ésa es la realidad, ésas son las realidades con las que uno tiene que saber manejarse”.

Asimismo, las planificaciones también son modificadas en función del avance que observa atentamente en sus estudiantes:

EP7, 208 “Tengo que retroceder, y ya digo la voy a ocupar (la guía) la próxima semana, ¿me entiendes?, tengo que ir al nivel de ellos, si saqué la guía para esa clase, porque incluso a mí me dicen “Marisol está la guía”, yo le digo “sí, pero sabes es que me atrasé con este curso y todavía no la puedo ocupar”.

Esta capacidad para reflexionar en la acción y cambiar el curso de la clase, le permite abordar las dificultades de la clase. Por tanto, esta docente concibe la planificación como una herramienta flexible y adaptable a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

*Docentes con larga trayectoria docente (más de 15 años)*

Aquí nos encontramos con los casos de la docente de Compra y Venta y el docente de Geografía. La docente de Compra y Venta refiere la planificación como un importante elemento de sus prácticas de aula. Desarrollar esta competencia ha sido un proceso para ella, señalando un primer momento en que su planificación era más descriptiva y fallaba más en términos del manejo adecuado de los tiempos.

EP4, 79:88 “E: ¿usted me decía que llevaba aquí 15 años?, se podría decir en términos de planificación que usted es la misma ahora que hace 12, 13, 15 años. P: no (...) P: es que antes, bueno cuando uno recién comienza, obviamente es más de describir, por el hecho de cuando uno está recién comenzando bueno obviamente el saber el contenido de la unidad que tenía que pasar, me regreso, buscaba el material, a veces me faltaba, me sobraba tiempo, no alcanzaba a pasar todo lo que yo tenía, pero eso mismo como que a través del tiempo uno empieza a manejarlo.”

Y esta práctica va mejorando en la medida en que la propia experiencia, y la inquietud personal de reflexionar y perfeccionar lo que se va haciendo, la hacen buscar e irse actualizando para responder a las necesidades de sus estudiantes.

EP4, 79-88 “E: pero ¿cómo lo aprende?, ¿de dónde lo aprende? P: no sé, de las prácticas, de buscar materiales, porque eso sí que me gusta bastante como buscar, no quedarme con cosas antiguas sino que igual investigo en Internet, igual tengo acceso a ir a algunas empresas, entonces veo lo que está en la actualidad, no quedarse como con ideas pasadas. E: ya, ¿eso es como por iniciativa propia? P: sí.”

Actualmente, realiza en el Liceo una planificación general con el departamento de Administración, que además se encarga de preparar materiales de apoyo para usar en la ejercitación de los contenidos revisados.

OP4N5, 206-208 [Conversación de la observadora con la docente después de la clase] “O: ¿Esta guía de donde salió? P: Es un material realizado en diciembre con otra profesora. (La profesora me explica que el departamento de Administración trabaja en conjunto, sin saber a qué módulo pertenecerán el siguiente año. Por lo tanto, la planificación y el material se generan en equipo y ella a través de los años, realiza distintos ramos asociados a Administración. Cuentan con la existencia de un libro de ejercicios realizado para el ramo.)”

Aunque señala no realizar una planificación clase a clase, en diversos momentos después de las observaciones de aula, la docente hace referencia a un cuaderno que ella tiene, basado en cómo ha visto la materia en otros años, y que utiliza a manera de planificación de clase y para guiarse en el manejo de los tiempos. Este último aspecto lo atribuye a la experiencia adquirida en aula, la que le ha permitido, según se aprecia en las observaciones y en la entrevista, tener un muy buen ajuste temporal en su clase.

EP4, 73-74 “E: hay otra cosa más que llama la atención aquí, que plantea la observadora, usted tiene... muy buen dominio del tiempo, es como si todos los contenidos y las actividades que usted va a pasar, encajan perfectamente en la hora pedagógica. ¿Cómo lo hace? ¿Cómo sabe? Porque pasa a veces que uno planifica y falta tiempo, sobra tiempo, ¿cómo lo hace para que todo vaya calzando? P: bueno eso a raíz de que uno ya va conociendo también un poco los cursos y sabe cómo van avanzando ellos, entonces a raíz de eso uno planifica la actividades de la clase, con uno, con dos, con tres, con cuatro ejercicios, ¿me irán a alcanzar?, ¿será tiempo suficiente?, entonces ahí uno lo va regulando, lo voy manejando.”

Otro aspecto que funciona como regulador al momento de adaptar las planificaciones previas a la realidad del aula, es la capacidad de esta docente de recoger lo que está ocurriendo con los estudiantes, con la especificidad de cada grupo, con sus necesidades y dificultades particulares, adaptando y flexibilizando la adaptación para poder responder a esa particularidad. Por tanto, nuevamente observamos que la planificación como herramienta va acompañada de procesos reflexivos en la acción y sobre la acción que le permiten mejorarla.

EP4, 172 “Esto es como muy relativo por lo que veíamos, aquí hay alumnos de todo tipo, por lo tanto todo también va a depender de la hora en la que uno llega en los cursos de repente, entonces la expectativa... de los chiquillos a veces son diferentes, uno puede ir con una planificación muy bien hecha como mentalmente y porque en otro curso resultó genial, y uno va a otro curso, y la misma actividad no resulta del todo como uno quería, que eso va a depender también de los chiquillos, es como bastante el factor de ellos.”

Si revisamos ahora cómo esta manera de significar la planificación se expresa en el aula, se puede apreciar que esta docente en cada clase parte explicitando qué se verá en esa oportunidad, lo cual permite a los propios estudiantes ir regulando los tiempos y exigencias. Trabaja, además, con materiales preparados previamente, y su organización también intenta prever que los estudiantes cuenten con todo lo necesario para realizar las actividades propuestas en la clase.

OP4N7, 23-24 [Diario de la observadora] “(...) La profesora siempre aclara la forma que tendrá la clase. Ordena y planifica lo que vendrá.”

Su actitud organizada y previsoras marca un camino claro y delimitado, pero al mismo tiempo flexible y adaptable, que permite, según lo observado y lo relatado por los propios estudiantes, que estos se sientan contenidos y acompañados en sus aprendizajes.

Por último, el docente de Geografía, tiene largos años de experiencia docente que le da una seguridad a la hora de enseñar y a no tener que planificar sus clases de manera detallada. Aún así, él reconoce que la planificación obligatoria que se hace en el Liceo de manera mensual es una gran ayuda para saber qué contenidos mínimos deben ser abordados de manera profunda. Este aspecto es especialmente relevado por él pues considera que estos contenidos deben ser cubiertos en sus clases y él pone especial cuidado en que así sea. La planificación incluye plantear objetivos en cada una de las clases y darlos a conocer a los estudiantes, idealmente de manera escrita.

EP1, 119:121 “P: Como una cosa básica, dar a conocer el objetivo de la clase, cuál es el objetivo de la clase y cuáles son los contenidos que se van a tratar. E: eso, ¿al principio o en cada clase? P: en cada clase, al principio debería ser, siempre, porque de hecho cuando fuimos evaluados nosotros por la evaluación docente, eso era bien importante para tener presente para la clase ... entonces, inicio, una pequeña motivación, dar a conocer el objetivo de la clase, el contenido, a través de... se escribe en la pizarra por lo general”

Reconoce que la planificación debe ser lo suficientemente flexible pues en muchas ocasiones se ve afectada por elementos disruptivos que suceden día a día en el aula o en el liceo. En este sentido, él como profesor, debe tener la capacidad para improvisar y redirigir la clase cuando sea necesario debido a una serie de “imponderables” (EP1, 96); entre ellos, factores climáticos, días festivos, paros y, sobre todo, problemas disciplinares. Estos últimos tienen gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes y es un problema especialmente difícil de controlar.

La flexibilidad en la planificación también es una habilidad importante en la medida en que, en muchas ocasiones, los estudiantes no han aprendido ciertos conocimientos básicos en años anteriores y por tanto, el desafío para el profesor consiste en adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes las que pueden variar incluso de un curso a otro del mismo nivel.

EP1, 96 “muchas veces uno tiene una planificación, hecha en base a supuestos de que los niños tienen que traer algunos conocimientos de la enseñanza básica, pero tú cuando empiezas a explicar tus contenidos a desarrollar la unidad te das cuenta que no traen eso, y tienes que volver atrás, y eso te rompe el esquema, o sea tampoco hay que ser muy apegado a eso, eso es como una referencia no más, tú tienes que ocuparlo y tienes que tener la capacidad también de en el momento hacer cambios, si tú ves que un contenido no está siendo abarcado totalmente, porque los niños no entienden, tienes que a lo mejor cambiar un poco la planificación sobre la marcha, y a lo mejor con un curso te resultó y con otro curso no te resultó, porque este grupo es distinto al otro, es más heterogéneo, en fin hay un montón de variables.”

Finalmente, otro elemento a tener en cuenta, guarda relación precisamente con la capacidad para adaptarse a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante especialmente cuando, durante el curso del año académico, el profesor se enfrenta a la dificultad del ingreso de un estudiante nuevo al Liceo, que ha sido expulsado de otro establecimiento. Aquí el docente debe hacer un esfuerzo especial por reacomodar lo programado y prestar apoyo y atención a este estudiante.

De manera general, todos los profesores participantes de este estudio, conciben la planificación como una herramienta que guía la acción docente, que estructura la clase y que les permite determinar los objetivos de aprendizaje y seleccionar las representaciones didácticas más adecuadas para abordar un contenido. Los docentes con menos experiencia docente sobre todo se basan en una miroplanificación detallada que les otorga mayor seguridad a la hora de enseñar, y los más experimentados hacen una planificación más general que van adaptando a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, en todos los casos, se concibe la planificación como un instrumento dinámico y susceptible de ser modificado y mejorado.

### 6.3.2 La enseñanza

En este apartado nos proponemos describir de manera general el método didáctico que los docentes refieren utilizar en el aula puesto que en apartados anteriores hemos descrito con detalle la puesta en marcha de las clases de los docentes participantes de esta investigación. Este método didáctico que relatan los profesores, da cuenta no sólo de la manera general en que proyectan abordar su clase sino que recoge también sus visiones acerca de cuáles estrategias y recursos didácticos le son característicos y de mayor utilidad cuando enseñan, así como también la manera en que evalúan los aprendizajes de los estudiantes.

#### *Las metodologías docentes*

Las clases de la docente de Lenguaje y Comunicación, suelen estructurarse con una introducción al tema, momento en el que explicita el objetivo de la clase; a continuación, propone una actividad que generalmente consiste en la aplicación de un contenido de expresión (escrita o verbal). Luego, los estudiantes comienzan el desarrollo de la actividad, momento en el que va monitoreando de manera personalizada su realización, va contestando dudas y aclarando ideas. Al final de la clase, revisa los cuadernos de cada uno de los estudiantes para ver si han tomado apuntes y para verificar si existe alguna duda.

Esta docente lleva a cabo sus clases de manera muy dinámica, muy participativa; así, su creencia de que los estudiantes se involucren activamente en sus aprendizajes, queda patente a través de las observaciones efectuadas. Durante las primeras observaciones por ejemplo, fue frecuente el uso de técnicas como el Role-playing y las representaciones espontáneas a partir de lecturas en voz alta de fragmentos de novelas. Las siguientes clases fueron dedicadas a disertaciones de los estudiantes y pudimos observar cómo el rol protagónico en el aprendizaje lo desempeñaban los propios estudiantes y la docente actuaba más bien como facilitador apoyando a los estudiantes tanto en la preparación de sus presentaciones como al final de éstas favoreciendo las preguntas de los compañeros, retroalimentando sobre cómo utilizar la voz, recalcando las ideas centrales, promoviendo la reflexión sobre los valores, etc.

EP2, 170 “después que ellos terminan, ahí. Solamente después de que ellos terminan, por ejemplo les puedo hacer alguna pregunta que no haya quedado claro, que no esté muy bien explicado, les pido ahí que me lo expliquen, pero siempre después que terminan”

Otro recurso utilizado de manera frecuente es el reforzamiento positivo. Este punto resulta muy interesante de destacar pues, tal como la docente expresó durante la entrevista, se esfuerza por acercar al estudiante, de manera progresiva, a las respuestas correctas durante sus clases.

EP2, 120 “Pero es que mira, depende del niño, que tal vez ese alumno era alguien que por lo general no se ha esforzado mucho, entonces aquel que no se esfuerza y hace algo, ese algo, hay que tratar de que después sea otro algo, entonces la única forma para mí es ésa, que no está dentro de mis esquemas el hecho de decirle a un niño “no, estás mal, pésimo”, no está... en mi vocabulario, entonces tengo que decirle aunque sea que el 80% este mal, ya de ese 20% saco, y le digo a otro compañero ya, como perfeccionamos lo que dice... “no... es que era esto y esto”, entonces la idea no es que el niño sienta que pierde, sino que el niño sienta que gana y eso es, y en el fondo así trabajo, ese es mi sistema de trabajo siempre”

Asimismo, utiliza un sistema de reforzamiento positivo explícito con los estudiantes al acabar la clase: cuando éstas estaban por finalizar, corregía todos y cada uno de sus cuadernos y estampaba un timbre que ella misma había ideado con el fin de felicitar al estudiante. Ella misma reconoce que si bien, este sistema puede ser un tanto “infantil”, le da muy buenos resultados y ha tenido muy buena acogida entre los estudiantes EP2, 178.

En cuanto a la docente de Matemáticas, ésta hace una descripción de cómo suele desarrollar una clase.

EP5, 157 “Bueno, depende de dónde empecemos, desde que entro a la sala lo primero que hago que hacer como te dije es ver que la sala esté limpia, ordenada, todas esas cosas, que los niños estén, que estén bien, saludarlos a todos, yo los saludo de pie, todos de pie y luego ellos se sientan, escribo la fecha, objetivos, les pregunto de nuevo cómo están y empezamos a trabajar al tiro, o sea,... primero hacemos un resumen, y yo les hago un recuento o ellos me aportan en lo que se trabajó en la clase pasada. Reforzamos si hay algo que tuvieron dificultad lo vuelvo a reforzar, por ejemplo yo digo este ejercicio les costó y les costó por esto y ellos me dicen en qué les costó y en qué se habían equivocado, etcétera, eso es lo primero, luego como vamos a seguir avanzando, qué vamos a trabajar ahora, si vamos a trabajar el mismo objetivo, si vamos a agregar algunas cosas, si vamos a cambiar de objetivos y cómo está relacionado con el anterior. Bueno, una introducción de cómo lo vamos a trabajar, en qué consiste y ejemplo, yo soy de trabajar con ejemplos, ejemplos, si hay varios tipos de ejemplos los hago todos al tiro, como trabajamos en matemática, distintos niveles de dificultad.”

En el caso de los ejemplos, constituyen la base del trabajo aplicado, que la docente lleva a cabo a través de varias maneras, guías de ejercicios, resolución conjunta, modelado de ejercicios tipo. Y los planifica en cuanto a su complejidad para ir haciendo el aprendizaje más acompañado y permitiendo la emergencia de preguntas y dudas, como asimismo de su propia percepción de las señales de comprensión de sus estudiantes. Por lo mismo, durante la clase ella se pasea por la sala, revisando los cuadernos y acercándose a los grupos y a los estudiantes para ir corroborando lo que hacen y resolviendo dudas y dificultades de manera personalizada y en el momento en que se presentan.

EP5, 159 “Ejemplos que sean muy sencillos y ahí voy aumentando la dificultad y luego hago que ellos empiecen a aplicar al tiro y sobre todo, o sea durante el desarrollo de los ejemplos ellos también hacen aportes porque nunca los ejemplos van a ser completamente diferentes, siempre tienen ideas y cosas que se van repitiendo, entonces ellos, tienen que ir aportando en esos ejemplos, van preguntando, a veces, o sea generalmente yo hago los ejemplos y después que ellos los realicen, los borro...”

EP5, 161-163 “El mismo, ahora lo hacen ustedes, no lo hago siempre, pero eso les sirve a ellos, les sirve hartito, al principio como que se enojan, “pero señorita si estábamos recién”, no po’, “si ustedes estaban atentos pregunten”, eso, yo hago un ejemplo empiezo y pregunta, que no entendieron, si quieren que haya algo que les repita, si quieren lo hago todo de nuevo, ellos van preguntando, “no entendimos esa parte”, ya, les explico esa parte, “más preguntas, hay más preguntas, no, ya, lo hacen ustedes” E: ¿y te vas paseando por los puestos? P: sí, sí, yo siempre, porque las dudas no son generales, hay cosas que mayoritariamente los niños tienen dudas, pero hay cosas que son muy puntuales, entonces uno tiene que estar viendo, al menos a mí me resulta más sencillo ir viendo las dudas de cada uno, las dudas que se repiten igual las generalizamos, y yo las vuelvo a insistir y todo, pero yo soy de ir puesto por puesto.”

Al finalizar, recapitula lo visto, y vuelve a corroborar los aprendizajes y dudas.

EP5, 167 “y después haciendo una síntesis de la clase, lo que les costó, las cosas que hay que reforzar que es como empiezo la otra clase, donde tuvieron más dificultad, esas cosas que varios preguntaron, cierto, porque si hay 15 niños que preguntan lo mismo es porque hay que aclarar y volver a mencionar, no lo puedo dejar, a pesar que yo ya se los expliqué de a uno, pero lo vuelvo a mencionar, todas esas cosas, las últimas dudas, cosas así y ahí terminamos la clase.”

Impresiona en esta docente la manera acompañada en que va pasando la materia, sin pasar a otro tema hasta que el anterior ha sido revisado y comprendido por los estudiantes. También lo que hace cuando se percata que los estudiantes no comprenden, volver a modelar, volver a explicar, y explicitarles que no es que no hayan entendido nada, sino dividir la resolución del problema en pasos, y reconocer cuáles de ellos ya han sido comprendidos por el estudiante, de manera de ir anclando en esa comprensión la explicación de los pasos siguientes (generalmente más complejos).

Dentro de lo señalado y observado en el docente de Arte, un aspecto esencial es la utilización de metodologías de enseñanza personalizada, a partir de la cual considera las diferencias individuales de sus estudiantes y el aprendizaje gradual.

EP8, 178-179 “E: O sea, ¿crees que todo lo que tú enseñas es posible de aprender? P: Sí..., sí. Sí, yo enseño por pasos acá, por pasos”.

EP8, 97 “Mira para la gente que, para acá, para acá, Arte yo empiezo a enseñar con lo que ellos traen y de ahí yo empiezo a trabajar un poquito del color, con lo que son los dibujos de lo que ellos puedan entregarme, y la parte técnica trabajo,... trabajo qué es el color, qué es lo que es el punto, qué es lo que es la línea, qué es lo que es la forma, qué es lo que es la forma del espacio, el color cómo puedo ver color en esta parte, en yuxtaposición en una fusión de colores, cómo yo puedo distinguir un cuadro que es antiguo de uno que es moderno”.

En ese contexto, destaca la idea de prestar diferentes apoyos a sus estudiantes, dado que con algunos se requiere un trabajo más cercano, mientras que existen otros que avanzan con menos apoyos, realizando acciones diferenciadas que promuevan el aprendizaje, tal como señala a continuación:

EP8, 273 “Sí, me preguntan bastantes cosas, yo también ahí les respondo hartas cosas que ellos pueden tomar, igual o sea ellos trabajan no solos, trabajan conmigo y como trabajan bien, trabajan solos en realidad, porque trabajan tan bien que yo no, hacen todo al tiro, todo bien, todo estructurado”.

Cuando hay estudiantes que requieren más apoyos, realiza esfuerzos novedosos por conseguir los aprendizajes.

EP8, 129 “Según los jóvenes, según los chiquillos. Porque si son muy difíciles para ellos, que les cuesta mucho, en realidad, algunos no saben ni dibujar, “es que no puedo, no puedo, no sé”, “pero inténtalo, una línea”, “es que no puedo”, les cuesta mucho, les cuesta hartito, pero los sacamos igual, igual lo

empezamos a sacar, a veces les hago plantillas de cómo sacar un dibujo, cómo hacerlo, con puntos, con líneas, con cosas, y así empiezan a sacarlo, bien básico, muy básico”.

La flexibilidad es un elemento central en el desarrollo de sus clases, pues al considerar la subjetividad como un componente inherente al arte, permite que en la realización de los trabajos los estudiantes varíen en las características de los trabajos y estimula que ellos puedan ir utilizando diferentes materiales según lo prefieran ellos, en base a sus aptitudes y habilidades artísticas, tal como se describe en la siguiente observación:

OP8N4, 95 “Lo llama una estudiante, se dirige hacia ella y su grupo, los ayuda, estos le preguntan ¿lo pintaremos? ¿cómo lo pintaremos, con tempera? El (px) les responde “primero pueden ocupar lápices de colores para hacer los detalles y después ocupar la pintura, la ténpera, pero la idea es que ocupen más ténpera que lápices de colores, pero no hay ningún problema de que los ocupen”, los estudiantes dicen “ah, ya, sí entendemos”.

En concordancia con la creencia de que el arte se vincula con muchas otras disciplinas o con otras áreas de la vida, este docente fomenta en sus clases la lectura, la justificación y el aprendizaje de temas relevantes para el contexto de los muchachos.

EP8, 91 “Lectura y dibujo, igual con sus cosas propias, o sea en 3º medio estamos trabajando, trabajamos ya con lo vivencial, lo que es el comic vivencial”.

EP8, 121 “Trato de hacer trabajos más originales, trabajos originales, que los cabros se enganchen con los trabajos, no sé... a ver el 1º medio, estuvimos trabajando lo que son los ... trabajos de la contaminación, que ellos vieran lo que era la contaminación, lo que es un paisaje, 1º medio son todo lo que es paisaje, 2º medio viene ya la parte que es, trabajo de figura humana, 3º medio viene con la parte de la figura en sí, abarca de todo un poquito, 4º medio ya abarca la fotografía, escultura, pintura”.

EP8, 199 “Y bueno después hacen la diferencia de lo que es un paisaje contaminado, un paisaje, o sea y buscar la solución que encuentran a lo contaminado, si ven un paisaje contaminado, que lo dibujen y a ese paisaje cómo pueden darle una solución y que la fundamenten y aparte también atrás, un paisaje rural, en qué se diferencia del paisaje de ciudad, urbano, qué cosas hay en la ciudad que no hay en el campo y viceversa”.

EP8, 93 “Ahora viene otra cosa más, de la poesía, hacemos también la poesía y la ventana, o sea ellos miran por la ventana y lo que ven lo transmiten en el dibujo y lo fundamentan, todo es fundamentado”.

En cuanto a la docente de Historia, su clase suele organizarse de acuerdo con una cierta secuencia, que se repite clase a clase y que entrega a los estudiantes una estructura clara en la que apoyarse para contextualizar y significar sus propios aprendizajes, como una trama que guía y acompaña desde que la clase se inicia y se explicitan las temáticas y objetivos a lograr.

EP6, 67 “Yo siempre les pongo en la pizarra el tema, tema de hoy lo que vamos a ver, el objetivo, eso (...) yo se los escribo para que ellos sepan, para que ellos sepan lo que vamos a tratar de lograr, el



objetivo de la clase es esto, bien aterrizado eso sí, si a veces es identificar, o enumerar... bien aterrizado el objetivo. En el objetivo se tiene que dar algo concreto, introduzco... el tema, vamos a hablar de este tema, primero tengo que indagar los conocimientos que ellos tienen”

Luego va aplicando diversas estrategias y recursos didácticos de acuerdo a lo que ha ido percibiendo del grupo de estudiantes de que se trate, trabajando con metodologías diferentes según el curso que le toque y sus características particulares.

EP6, 77 “P: siempre trabajo yo,..Trato de... como hay cursos que son más complicados otros no y según el tiempo que uno tenga, generalmente como están sentados de 2 trabajan de a dos... por el tiempo y yo les digo a ellos que me pongan con quien estaban porque eso...trabajo mucho puzzle, sopa de letras...”

También va regulando, de acuerdo con la realidad y el momento de cada curso, si va a realizar o no lo que ella denomina “clases frontales” y que caracteriza como más tradicionales, o, por el contrario, va a aplicar prácticas metodológicas más novedosas que, según ella misma señala, le permitan atraer más la atención de los jóvenes.

OP6N6, 147 (En un comentario posterior a la observación de aula comenta con la observadora) “En esta ocasión le pregunto si la metodología que ella utiliza alguien se la recomienda o el Liceo la exige, me dice que ella hace esto porque encuentra que es la única forma que tiene de que los jóvenes aprendan, ya que con clases tradicionales es imposible acaparar su atención, aunque depende mucho del curso y la materia las decisiones que tome con respecto a la metodología.”

Les enseña a tomar apuntes para ir documentando los contenidos revisados, y utiliza mucha revisión de cuaderno de asignatura para tener siempre en vista si los estudiantes están registrando bien lo que ella ha explicado, si lo han entendido, y los aspectos formales de esa práctica.

EP6, 72-73 “(...) ellos escriben, toman apuntes, les enseño cómo tienen que tomar apuntes. El apunte no es escribir todo, sino que a veces una palabra o un concepto que cuando yo esté estudiando me va a trasladar a la clase y se va a acordar, por lo tanto yo necesito que ustedes estén atentos, trabajar con lectura comprensiva y siempre les hago actividades en clases que les llamo actividad acumulativa.”

EP6, 59 “para mí el cuaderno es fundamental porque es como una herramienta que tengo para ver si él trabajo o no porque yo puedo ver si en verdad trabajo en clases bien.”

Las estrategias y recursos didácticos más importantes señalados por la docente son la permanente contextualización de los contenidos revisados, la realización de actividades acumulativas y resolución conjunta de ejercicios, uso de mapas y de línea de tiempo como maneras de que los estudiantes vayan organizando los contenidos en diversos formatos, y gran énfasis en sus clases en el apoyo con medios audiovisuales, presentaciones de power point, películas, canciones, para ofrecer los estudiantes vías diversas y entretenidas de complementar los contenidos vistos en el aula.

Por su parte, la docente de Química hace alusión a la necesidad de flexibilizar para innovar en las estrategias didácticas, y cómo este proceso se va formando en la interacción con el entorno, según lo que ocurre en la sala de clases, lo que hace necesario la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza.

En este aspecto, lo que sustenta las metodologías que esta docente utiliza en el aula, es la creencia sobre la importancia del rol activo de los estudiantes; para ello estimula la participación de los estudiantes en la clase y la realización conjunta de ejercicios. Además explica reiteradamente las materias, atendiendo dudas de los estudiantes.

EP7, 348 “si tú no los tienes entretenidos, no los tienes trabajando y sobre todo mostrándoles que son capaces de entender una cosita así, no funciona, no funciona la cosa, no funciona simplemente”

A esta docente le gusta explicar, hacer esquemas, dibujos en la pizarra, pasar vídeos, ejercicios. Sus intentos van en la dirección de no usar estrategias metodológicas únicas sino variadas dentro de una misma clase.

Para ella es clave ir observando si sus estudiantes han entendido la materia que está enseñando, para lo que espera que sus estudiantes pregunten y además los monitorea personalmente, tal como se observa en sus clases.

OP7N13, 88 “La profesora le solicita a una estudiante que se acerque a su mesa con su cuaderno. La estudiante va y la profesora al mirar lo que está escrito le pregunta “¿Entendiste?...Es que la veo tan calladita, comiendo, por eso le pregunto”. La alumna dice que sí entiende y que tiene todo copiado”.

Otra estrategia que utiliza para corroborar la comprensión correcta de los contenidos consiste en sacarlos individualmente a la pizarra, pero claramente sin un afán de calificar, sino para personalizar la enseñanza, lo que le permite a ese estudiante, y también al resto del curso comprender mejor el ejercicio. Además, para ella es muy importante que los estudiantes tengan la oportunidad de preguntar.

EP7, 258 “porque yo les digo a los chicos, de repente, porque yo no puedo, sería ilógico para mí que los 40 me hubieran entendido al mismo tiempo, eso es imposible, es imposible, entonces yo parto de esa premisa, los 40 no me pueden entender al mismo tiempo, los 40 no me iban a estar prestando atención cuando yo puse dos átomos  $6,02 \times 10$  elevado a 23”

EP7, 258 “lo hacen ellos y comienzan a salir de a uno a la pizarra, como ya tienen claridad ellos no tienen temor de salir a la pizarra, por ejemplo el 3º conmigo, ni el 4º, porque yo no los voy a retar, no van a hacer el ridículo, entonces salen, incluso porque yo les digo que el salir a la pizarra y desarrollarlo es un momento de aprender, les digo yo “tú vas a aprender, porque por ejemplo, yo te digo, “señorita ¿qué coloco? va aquí y yo te voy a explicar” “señorita puedo salir yo, yo””.

Para esta docente, lo esencial para la enseñanza de la Química es hacerlo con “paciencia”, pero además destaca la importancia de vincular los contenidos con la vida diaria, ya que ello le permite hacer más cercano el aprendizaje de la asignatura, tal y como habíamos comentado.

En el caso de las clases de la docente de Compra y Venta, éstas tienen un formato general muy similar, en que luego de las rutinas administrativas de inicio de jornada, repasa lo visto la clase anterior, luego escribe en la pizarra el contenido que pasará en la clase actual, dicta el contenido referido a aquello que anotó en la pizarra, luego va generando un espacio de aprendizaje compartido a través de la realización de preguntas a los estudiantes, metodología que aprovecha para recapitular, relacionar con otras materias, y corroborar la comprensión. Utiliza mucho la reiteración de los contenidos, en particular aquellos que considera básicos o que, por su experiencia, sabe que los estudiantes suelen confundir. Luego a través de algún material que ella trae (guía de ejercicios) intenciona la aplicación de los conceptos recién revisados, material que o resuelve o revisa en conjunto con sus estudiantes. Durante la realización de estos ejercicios suele recurrir a ejemplos cercanos a los chicos y usa sus nombres para los ejercicios y ejemplos, lo que se suele vivenciar como un momento de humor por todos estudiantes y profesora. Al final de la clase revisa los cuadernos para que los estudiantes hayan registrado bien, (los firma), y termina, muchas veces, anticipando lo que se hará en la clase próxima. En el ejemplo que se señala a continuación, puede observarse parte de esta secuencia.

OP4N3, 69-81 “La profesora explica que no se pueden emitir cheques mayores que la cantidad que está en la cuenta corriente. P: “Continuamos (todos toman sus lápices y comienzan a esperar que dicte). “Existen dos tipos de Cta. Cte. Bancaria (dos puntos) las de personas jurídicas y las de personas naturales. Estas últimas se subdividen en (dos puntos, guión al margen), cuenta corriente Unipersonal. (Se detiene y agrega) el nombre lo dice ¿Qué significa?” A: “de uno”. P: “¿Qué es una persona natural?”. A: “Nosotros”. P: “¿y jurídica?”. A: (titubea) “¿empresas?”. P: (Dicta) *es aquella que no presenta ninguna particularidad y en la cual el titular de la cuenta es una sola persona*. P: “¿Ahí queda claro?, una sola persona firmará el cheque. “la cuenta corriente pluripersonal” (se detiene) el nombre también lo dice, es más de una persona. Colocan .. Aquellas que son abiertas por dos o más personas (los alumnos ríen, la profesora continua)... que se constituyen en titulares debiendo actuar conjuntamente salvo que se otorguen un poder notarial recíproco por la administración de ellas”. “Este tipo de cuentas en muchos casos es de enorme utilidad.” (Dibuja en la pizarra dos cheques, a uno le pone un subtítulo de Unipersonal y al otro pluripersonal)”

Los siguientes respaldos van ilustrando diversos momentos de la clase en que se puede reconocer alguno de los componentes de esta secuencia, el uso de interrogación didáctica para profundizar una explicación, la reiteración de los contenidos, o el uso de guías de ejercicios para aplicar los conceptos vistos y corroborar su comprensión.

OP4N4, 57-63 “La profesora pregunta si recuerdan qué es el tomador, una alumna trata de responder pero finalmente dice: “no sé”. Explica mediante el cheque que está en la pizarra. P: “Mónica es quien cobrará el cheque. Ella tiene plazo hasta el día 15 de agosto. Por efecto, si se demora el banco no le pagará. Lo que sí puede hacer el tomador es revalidar. ¿Qué significa eso? El va donde Don Martín (ocupa el ejemplo de la pizarra) y le dice: “Sabe Don Martín, el banco no me pagó porque me pasé”. ¿Qué hará Don Martín? Al reverso pone...” . A: “¿y si no quiere?”. P: “la persona va a perder, no le pagará”. A: “¿No lo puede demandar?”. La profesora explica que ahí entrarían en procesos legales que son muy engorrosos pero sí puede demandarlo.”

OP4N1, 156-160 P: "Ahora escriban en su cuaderno". A: "¿qué va a hacer? ¿va a dictar?". P: "No, coloquen "cuestionario". Para saber si les quedó claro". Los alumnos se quejan. P: "como ustedes realizarán compras y ventas, tienen que conocer este documento."

La secuencia de escribir en la pizarra, dictar, explicar, ejercitar y reiterar se suele repetir durante toda la clase y se configura para los estudiantes como una rutina que saben seguir, y que hace que no pierdan el interés en la misma. Si se atiende a la manera en que los estudiantes están implicados en esta secuencia rutinaria, se podría plantear que la confianza en esa reiteración calma al estudiante cuando no entiende, y le permite esperar a más explicaciones y reiteraciones hasta que sea capaz, con la compañía de la profesora, de comprender los contenidos y conceptos que se están revisando.

Finalmente, en el caso del método didáctico utilizado por el docente de Geografía, éste describe sus clases como basadas en apuntes "libres"; esto significa que él va planteando ciertas ideas centrales y los alumnos deben ir tomando apuntes. Este elemento tiene especial relevancia por varios motivos: en primer lugar porque considera que el estudiante debe ser capaz de tomar apuntes sin que le dicten, aprendiendo a focalizarse en las ideas centrales de manera autónoma. Esta especie de "regla" sobre la toma de apuntes libres, le permitirá al estudiante en un futuro próximo, ser capaz de resumir ideas clave y afrontar con éxito la tarea de aprender en otros contextos de aprendizaje. En segundo lugar, porque el hecho de tener que tomar apuntes ayuda al estudiante a focalizar su atención, cosa que para él es primordial para el mantenimiento de la disciplina durante la clase, cuestión fundamental que debe enfrentar el docente tal y que corroboran sus estudiantes.

EP1, 121 "la metodología que uso yo es la de tomar apuntes, que es libre, que muchos chiquillos que llegan acá no están preparados para eso, porque en básica les dictan, y cosas por ejemplo que yo tomo un libro, leo y el chiquillo va escribiendo, o lo otro es en la pizarra, y él va copiando, entonces qué hago yo, le planteo el objetivo, por ejemplo si estamos hablando de las regiones de Chile, le planteo que vamos a hablar de la economía de la quinta región, y ahí empiezo a explicar y el chiquillo tiene que tomar apunte, y eso se lo enseño en primero medio, que cuál es la forma más adecuada de tomar apunte, alguno tendrá que escribir más o menos, tendrá que hacer un esquema, la cuestión es que cada uno busque su propia metodología, porque así lo estoy preparando yo para cuando salga de acá, y que siga estudio a otro nivel, obviamente que en ninguna parte le van a dictar la materia, va a tener que estar atento, y eso lo obliga al chiquillo a estar atento, y eso te disminuye el problema de la disciplina"

FGP1, 56-58 "A1: no, lo que pasa es que él va parando, y explica de nuevo. A2: es que él dice, escriban la idea principal. A3: es que él no explica tan rápido, el no habla todo el rato así..., él habla, nos da un rato, espera que escribamos más o menos pausado, después explica lo que falta, lo que le preguntamos, uno le va preguntando, profe ¿esto?, "sí, esto es así, y asá, anote esto"

Asimismo, el libro de texto constituye un gran apoyo para sus clases tanto en lo que respecta a la planificación de los contenidos a ser abordados, como por el hecho de la información que aportan (incluidas las imágenes, las actividades planteadas, etc.). Para él es un elemento muy importante y lo pudimos comprobar durante las observaciones de sus clases, en donde el libro de texto era un eje central a partir del cual se desarrollaba la clase. Sin embargo, y a pesar de ser fundamental, señala que en muchas ocasiones los estudiantes no disponen de estos libros por razones diversas (lo olvidan, lo venden, lo pierden) y, ante tal eventualidad que suele ser

bastante frecuente, opta por llevar a cabo actividades en parejas o en grupos para que así todos puedan disponer del libro de texto y tengan acceso a la información y con ello desarrollen las actividades planteadas siempre con su ayuda y supervisión.

Todos los docentes, con su peculiar estilo, ponen en marcha diversas estrategias y recursos didácticos para favorecer la comprensión del contenido de sus estudiantes y están dispuestos a modificarlas y/o matizarlas con este fin. En este sentido, acompañan la puesta en práctica de un método didáctico, procesos reflexivos in situ (durante la clase), que les permiten chequear si los estudiantes están aprendiendo, hacer las modificaciones necesarias para favorecer la comprensión retroalimentar sus prácticas.

### *La evaluación de los aprendizajes*

Durante la entrevista, la docente de Lenguaje y Comunicación hizo referencia de manera recurrente a este aspecto relacionado con su docencia. En primer lugar, considera la evaluación como una instancia de aprendizaje y de ahí que no se trate de sorprender al estudiante en algún contenido que no conozca. Por tal razón, para ella resulta muy relevante establecer y dar a conocer los criterios de evaluación que utiliza, tal y como pudimos comprobar durante las observaciones.

EP2, 209 “No, son preparadas, o sea, yo les digo desde antes, hoy, mañana, tenemos interrogación, entra tal y tal contenido, porque yo tampoco, yo les he dicho a ellos, o sea, yo no vengo para acá a pillarlos a ustedes, la idea no es pillarlos, o sea, yo les puedo decir, incluso les puedo decir qué les voy a preguntar, ustedes la idea, es que sepan contestar como corresponde”

Utiliza de manera simultánea un sistema de evaluación formativa y sumativa; durante las clases va realizando una serie de actividades que tienen una repercusión en la nota de la asignatura. En este caso, la nota obtenida no guarda relación tanto con los resultados obtenidos sino que con el proceso de aprendizaje.

EP2, 186 “Yo voy observando quién trabaja y quién no trabaja, pero esa nota es principalmente para ver el esfuerzo, va más al esfuerzo que al hecho de ver que esté bien o mal lo que están haciendo”

De forma paralela, utiliza las interrogaciones y pruebas las cuales están programadas de manera anticipada. En cualquiera de los dos casos, la retroalimentación forma parte sustancial de su sistema de evaluación; si bien hace una evaluación a cada estudiante, tal y como ella admite, complementa esta visión más general con una retroalimentación personalizada y de tipo verbal.

OP2, 137 [Comentario post-observación] “También hablamos del tipo de retroalimentación que realiza a sus estudiantes, ella contaba que es un punto importante para ella, le gusta discutir con los alumnos en forma personal más que en el ampliado, porque así va viendo lo que realmente van avanzando y también le permite retroalimentar específicamente lo que están trabajando, dice que los alumnos están

acostumbrados a ese sistema y que constantemente se acercan para conversar con ella lo que están realizando y recibir su contraparte o evaluación.”

Finalmente, en casos que a ella le parecen justificados y durante esta instancia de retroalimentación, valora si los resultados reflejan o no el aprendizaje del estudiante y, como ella reconoce, está dispuesta a mejorar la calificación si la situación lo amerita. Sus estudiantes reconocen y valoran la preocupación que muestra por su rendimiento.

FGP2, 274-279 “A1: le preocupa cuando uno a veces se saca malas notas. A2: sí, le llama la atención. A3: y habla con esa persona, ¿por qué fue esa mala nota?. A1: sí es que hay problemas o algo así, problemas familiares. A2: si tiene algún problema. A3: también se da el tiempo para ver quiénes son los niños que tienen malas notas, porque hay algunos que han tenido un buen rendimiento y bajan”

Para la docente de Matemáticas, la evaluación es una práctica integrada en el trabajo de aula más que un evento particular, y, de hecho, se puede observar en un ejemplo de prácticas de tipo evaluativa que ella lleva a cabo a diario.

EP5, 258-260 “E: Mira aquí tengo una parte textual que tú señalas: “Voy a resolver en la pizarra la parte de la fórmula que más los confunde”. Esa parte “que más los confunde” ¿Tú cómo lo sabes? ¿De nuevo es por el tema de las caras o porque has visto en sus cuadernos? ¿Cómo sabes tú que esa parte de la fórmula la que más los confunde? P: Por varias cosas, porque empiezan a preguntar mucho, se empiezan como a desesperar que no están entendiendo me dicen ¿Y aquí? ¿Acá como lo hago?, le preguntan al otro y el otro no sabe contestar...”

Refiere también evaluaciones más de resultado, tipo pruebas, aunque éstas pueden ser individuales o grupales, y siempre se puede solicitar, en caso de que estos resultados no sean buenos, repetirla, aunque sea en otro momento del año.

OP5N3, 145 “O: Le pregunto por la prueba que tuvieron, cómo fue el formato. Ella me responde que fue una guía que tuvieron que contestar entre dos personas. Me dice que los resultados no están tan buenos, pero que ella da la posibilidad de revisar las pruebas y también da la opción de realizar otra evaluación de logaritmos si se conversa con los estudiantes viendo sus dudas revisadas en la prueba. Que a ella no le interesa que aprendan logaritmo tan sólo en julio, si no que ellos aprendan la materia aunque sea en noviembre.”

Pero, reitera la docente, no es ese resultado expresado en una calificación lo que motiva a los estudiantes. Concibe que la mayor motivación para aprender está constituida por una inquietud interna de ellos hacia los aprendizajes, y por tanto, es a ese aspecto, a que dichos aprendizajes, subjetivamente, se consideren o no logrados, a lo que esta docente presta mayor atención.

EP5, 272 “P: Pero es que yo veo que la nota es el resultado, es así como... No lo veo así. Es que si fuera por la nota sería distinto, yo creo que la nota influye pero no en todo, no creo que sea así. No le daría toda la responsabilidad a la nota, digamos. E: Y entonces por qué los alumnos se involucran, participan, resuelven ejercicios si no es sólo por la nota. A qué cosas atribuyes tú, que los alumnos se

involucren o no se involucren en una tarea P: Sí yo creo que también debe haber interés por aprender por conocer cosas... Y eso. E: A que los alumnos estén motivados por aprender, y por aprender matemáticas (risas) P: Sí, pero en general en mayor o menor... Es interés por aprender.”

Y es desde ese posicionamiento que se explica que ella se preocupe de dar nuevas oportunidades a los estudiantes, oportunidades que están concebidas no sólo para subir la nota, sino que, coherentemente con lo expresado, ofrecen nuevas instancias de comprensión de contenidos y de reforzamiento de los mismos, para favorecer mejores aprendizajes.

EP5, 351-360 “E: El hecho de que a los alumnos les vaya mal por ejemplo en una prueba, ¿Cambia tu planificación? Que tengas como que “retroceder” porque los resultados fueron malos... P: Así como retroceder todo de nuevo, no. Generalmente lo veo como casos puntuales. E: ¿Eso es después de la clase? P: Claro, yo les paso la evaluación ellos las revisan y se dan cuenta en qué se equivocaron. Ahora si son casos así de notas muy deficientes, cosas así hay un reforzamiento, ver las cosas de nuevo y después una evaluación oral E: ¿Pero sólo con ese alumno? P: Sí E: ¿Y eso en qué momento lo haces? P: Los días jueves que yo tengo aquí para los apoderados, en este horario E: ¿Y los chicos acuden solos o porque tú los llamas? P: Ellos.”

En cuanto al docente de Arte, concibe la evaluación como un proceso, y por ello todos los trabajos y las notas que van al libro son el promedio que acumulan los estudiantes durante las clases antes de tener el trabajo terminado. Al comenzar un trabajo nuevo, califica con nota en su cuaderno el trabajo inicial de los estudiantes cuando aún no ha mediado los aprendizajes, luego coloca notas durante el proceso y a continuación califica el proceso finalizado.

ODP8, 87 “Me dice “una aclaración: la evaluación que hago yo es cada tres clases o mínimo dos clases, o sea voy registrando con qué puntos cumplen o no los alumnos por clase, eso me da una nota y después esas tres notas las promedio y me da la nota de un trabajo, voy evaluando así porque el trabajo artístico es un proceso”

La evaluación es personalizada, pues reconoce la subjetividad de las obras y la diferencia en las aptitudes que tienen los distintos estudiantes para el aprendizaje del arte, como ya habíamos comentado. Al calificar diferenciadamente, el profesor explica a sus estudiantes los criterios de la evaluación logrados en relación con los objetivos que explicitan los aprendizajes esperados. Para ello, monitorea los progresos de los estudiantes y en función de lo que van demostrando, los va corrigiendo y apoyando en las dificultades que tiene cada uno.

EP8, 267 “Tenía que buscar otra forma de evaluarlos, ¿por qué?, porque me demostró que tenía color, que tenía transparencia, que tenía habilidad, pero no me respondió con lo que yo le pedí”.

Este aspecto es especialmente valorado por sus estudiantes.

FGP8, 56 “yo las primeras notas, yo me sorprendí mucho, mi primera nota fue un 6,5 y yo quede así como “no, mentira”, entonces y yo le pregunté, y me dijo “no, porque yo no te puedo evaluar a ti, como la evaluó a ella, si ella tiene más capacidades que tu, o sea tengo que hacer escalas diferentes” y yo le dije

“pero cómo” “sipo” me dijo, “no voy a evaluarte a ti que te cuesta y a ella que le es más fácil, es como injusto”

Los estudiantes reconocen que para realizar estas evaluaciones diferenciadas, el profesor se preocupa de conocer sus habilidades de entrada mediante una prueba de diagnóstico.

FGP8, 127 “No, y por ejemplo cuando llegó, el año pasado, nos hizo una prueba con conceptos y todo eso y después un dibujo y ahí fue viendo la capacidad de cada uno. Y este año volvió a hacer lo mismo, una prueba de diagnóstico y un dibujo, y dijo “ya, vamos a hacer un paisaje”, ya cada uno hizo un paisaje, algunos lo pintaron con lápices de color, otros con tempera, y ahí el profesor va diferenciando”

Por su parte, la docente de Historia realiza una serie de evaluaciones que son cotidianas, y que le permiten estar al tanto del progreso diario de los aprendizajes de sus estudiantes, y, al mismo tiempo, ir reforzando sus esfuerzos. Señala que, para estos fines, y de manera constante, va realizando un seguimiento de la forma en que los estudiantes trabajan en clases a través de la exigencia y revisión de los cuadernos de asignatura. Pero además señala ir sistematizando y utilizando como procesos a evaluar varios otros con similares características, interrogaciones, puntos por dibujos, por materiales y en general, cuantificando y generando un resultado concreto con el compromiso de sus estudiantes con el proceso de aprendizaje que propone en sus prácticas.

EP6, 59 “El cuaderno de Historia para mí también, yo evaluó, reviso cuadernos para mí no puede haber un alumno que no tenga un cuaderno. Para mí, una persona que no tenga su cuaderno de Historia es una persona que no trabajó en clases una persona que quizás perdió el tiempo. Para mí el cuaderno es fundamental porque es como una herramienta que tengo para ver si él trabajo o no porque yo puedo ver si en verdad trabajo en clases bien, tengo el registro yo pongo nota hasta por si respira, por todo...Les ofrezco puntos, les ofrezco notas, interrogación, les ofrezco de todo, todo lo que pueda ofrecer, y así trabajan a veces les digo, los 10 primeros tienen acceso al 7 los 10 segundos al 6 y así termina la hora y resulta que todos tienen el trabajo terminado. Entonces a todos les tengo que poner un punto o un 7 entonces cuando yo trabajo primero, los materiales que tienen que tener, y yo paso revisando, pierdo tiempo a veces pero reviso cuaderno, libro y diccionario.”

Otro tipo de actividades de evaluación que utiliza, y que cumplen varias funciones además de la propiamente evaluativa, son lo que ella denomina “actividades acumulativas”, las que, según se puede revisar en las observaciones de aula, sirven también para repasar los contenidos vistos, para favorecer otras formas de anclaje de los mismos, para integrar y relacionar contenidos tanto con otros anteriores como con otros que son propios de la cultura particular de los jóvenes. En estas actividades acumulativas, se pueden conjugar varias estrategias y recursos docentes, pero lo básico es que se constituyen finalmente en una completa vía de evaluar procesos de apropiación progresiva tanto de los propios contenidos, como de otro tipo de aprendizajes más transversales.

EP6, 73 “Siempre les hago actividades en clases que les llamo actividad acumulativa. Yo junto varias actividades acumulativas, evaluación de proceso, pido el cuaderno, cuando tengo tiempo y me alcanza reviso ahí mismo. Uno va revisando, se va moviendo dentro de la sala de clases, les pongo ticket, una mosquita, les hago flores y todo lo habido y por haber. Les gusta mucho que les haga la firma de uno y les digo, ya en tal fecha retiro los cuadernos para revisarlos, yo retiro los cuadernos y voy viendo...”



EP6, 75 “P: por ejemplo, puede ser un... puede ser cuadro comparativo, Puede ser como escuchar una canción y analizar un tema, una canción de cualquiera ver una película analizar una película, puede ser... hacer un mapa conceptual puede ser hacer un dibujo.”

Por último, la docente también señala recurrir a modelos de evaluación más tradicionales, pruebas o evaluaciones, aunque sólo lo hace cuando no ha podido evaluar de un modo más directo y cotidiano, que, además, percibe como menos ansiógeno para sus estudiantes.

EP6, 79 “También hago pruebas, evaluaciones le llamo yo...hago pruebas con un curso, yo les digo si ustedes me trabajan bien, me responden, me trabajan en clases, me cumplen con su cuaderno y todo, no es necesario que les haga prueba, pero si yo veo que ustedes no trabajan en clases que ustedes pierden el tiempo que no tienen un cuaderno como corresponde, yo les voy a hacer una prueba. Generalmente hago pruebas de... con preguntas cerradas, con alternativas y en esa prueba bueno, trato de mezclar pruebas con preguntas con alternativas selección, verdadero y falso, relacionar términos y una que otra pregunta de desarrollo, porque tiene que ir una de desarrollo para ver otro tipo de conocimientos, pero cuando hago actividad acumulativa, a veces ellos mismos se hacen la actividad acumulativa. Yo lo que le doy a la actividad acumulativa a veces son una misma prueba pero con otro formato les cambio el nombre...”

Para la docente de Química, la evaluación de los aprendizajes se realiza durante la clase, y por lo tanto es parte de un proceso.

EP7, 298 “Lo voy evaluando en la clase, aparte después de la evaluación formal, podríamos decir la evaluación escrita que uno hace, con una prueba o una guía, pero la evaluación de estos aprendizajes yo los voy observando en clases, en el momento de la manera con mis preguntas, o no sé con un pequeño ejercicio, una pequeña pregunta a los chicos, como lo hacía recién, voy viendo que estén entendiendo, por qué, porque aquí son muy, cuando los chicos captan algo, a ellos les gusta entonces se corrigen ellos mismos, si yo pregunto a alguien y me está contestando mal, yo sé que no va a faltar otro que entendió y le va a corregir, entonces esos son momentos para mí, de forma, a lo mejor estoy errónea, pero eso son para mí momentos en que estoy evaluando los aprendizajes del chico”

Es por ello que dentro de las actividades observadas durante sus clases se encuentra la realización de una corrección conjunta inmediatamente después de haber realizado una prueba sumativa o guía de trabajo.

OP7N18, 37 “La profesora además de revisar el desarrollo en los cuadernos del grupo, les explica la nota que tienen en la guía, les habla de los errores y corrige enseñándole el modo correcto de resolver”.

La docente de Compra y Venta, considera la evaluación como algo integrado a la práctica de aula cotidiana, y como focalizada en los aprendizajes entendidos más como procesos que como resultados. Este tipo de evaluación la realiza a través de la atención que presta a los indicios de comprensión de los estudiantes, aspecto que es difícil de citar en una unidad específica, pero que se deriva de la lectura de las observaciones y de una serie de momentos en que ella va, desde una posición muy cercana, preguntando, observando, revisando los cuadernos. La profesora lo significa así:

EP4, 123-124 “E: ¿Cómo concibe usted la evaluación?, ¿tiene que ser una evaluación final, con una nota, o prefiere ir haciéndola poco a poco, bueno igual hay una exigencia de que usted tiene que poner notas, pero cómo va evaluando que los alumnos aprendan? P: bueno, de hecho voy observando clase a clase, los ritmos de cada uno, si entendieron o no entendieron, como la clase de proceso, porque en realidad la materia da como para ir evaluando el proceso.”

Paralelamente, realiza evaluación sumativa, transformando esas observaciones en un puntaje que va a reflejarse luego en una nota.

EP4, 126-126 “Yo por ejemplo a los chiquillos, utilizo el colocarles puntos al que trabaja en clase y al que no trabaja, llevar como ese control, después yo sé quiénes no trabajaron y quienes trabajaron, y eso igual los motiva como para tomar apuntes, como para realizar los ejercicios, porque si no saben que su evaluación va a bajar, en cambio ahí están seguros que si ellos trabajaron en todas las clases van a tener un 7, y ésa es una nota independiente a la que yo tenga después de una evaluación escrita.”

Y por último, realiza también evaluaciones de tipo prueba, que, como refieren los propios estudiantes, son de similares características a las ejercitaciones realizadas en clases. Además, si en la prueba los estudiantes no obtienen buenos resultados, vuelve a repasar de manera de no seguir con nuevos contenidos sin antes dar una nueva oportunidad para haber comprendido bien los ya vistos.

EP4, 128 “Notas tan deficientes no hay, por lo mismo, porque uno trata, ahora si el alumno no entiende, igual yo entremedio, por ejemplo si yo hago una prueba y la prueba no estuvo muy buena, trato de retroalimentar, pasarle una guía, me doy el trabajo de hacerles una guía para que ellos traten de retroalimentar todos aquellos conceptos que no lograron, y después continuar con la materia que continúa.”

Los estudiantes de la docente de Compra y Venta refieren que la profesora también los evalúa a través de disertaciones, trabajos escritos y revisión de cuadernos; y, agregan, no sólo evalúa por los contenidos, sino también por el esfuerzo que ellos hagan en la realización de las actividades propuestas.

Finalmente, el docente de Geografía explica que al interior del establecimiento se lleva a cabo una evaluación diferenciada atendiendo las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y sus problemáticas. Se trata entonces de darle al estudiante la mayor cantidad de oportunidades posibles para que apruebe la asignatura e idear diferentes instrumentos de evaluación para lograr así que el alumno aprenda los contenidos mínimos aún cuando éste no esté motivado por los estudios.

EP1, 157 “acá hay algunos alumnos que pueden cerrar su semestre con 5 notas y otros que a lo mejor con 3, estuvo preso, tuvo guagua, entiende, se tiene un criterio bastante amplio, si aquí muchas veces lo que interesa es que o el motivo principal es rescatar a ese alumno, no mandarlo a la universidad pero sí rescatarlo y que termine su enseñanza media, porque yo tengo una niñita que tiene 18 años en el curso que tiene una guagüita, ya está grande tiene como tres años, esa niña si no fuera por las condiciones que le entregamos nosotros acá y el apoyo que le entrego yo como profesor jefe ya habría dejado de estudiar, entonces si ponemos a exigirle al mismo nivel de los demás compañeros no hay caso, porque ella falta,

se le enferma la niña y no puede venir, entonces, me entiendes, que en este caso lo que está haciendo el liceo, en el fondo es rescatar socialmente a esos niños, así como también hay otros que tú te das cuenta que tienen muchas habilidades, que son bastante capaces, que evidentemente tu los potencias y pueden llegar a la educación superior y llegan todos los años”

Este sistema de evaluación, instaurado en todo el Liceo, puede generar y ha generado dificultades con algunos apoderados; sin embargo, señala que desde el comienzo de año, se les explica cómo se llevarán a cabo las evaluaciones y el por qué. Pero además, este docente ha establecido una especie de criterio de corrección diferenciada de los controles evaluativos; tal y como él señala, hay que aplicar criterios diferentes a la hora de ponderar los resultados pues no todos los estudiantes tienen las mismas capacidades.

EP1, 143 “ahora vamos a hacer una maqueta donde se grafique al mundo urbano y al mundo rural para establecer la diferencia, eso es una forma de evaluar, otra son las pruebas de selección múltiple, que generalmente las utilizo en los cursos un poquito más grande, y en estos cursos por lo general uso más pruebas de desarrollo. Pero ahí cuando tú estás evaluando, estás leyendo la respuesta, tienes que tener el criterio suficiente, y sabes que la respuesta de este niño no se puede comparar con la respuesta de este otro, porque tienen diferentes capacidades.”

La cita anterior deja entrever que utiliza diferentes instrumentos de evaluación de los aprendizajes y que, a través de una evaluación de proceso y de una final, va valorando el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

De manera general, podemos señalar que todos los docentes utilizan tanto procesos de **evaluación continua como de resultado** de los aprendizajes de sus estudiantes. El primero lo desarrollan a través de un monitoreo constante de la comprensión durante la clase y utilizando diversos instrumentos (ejercicios, pequeños cuestionarios, preguntas, etc.) y el segundo a través de evaluaciones de tipo tradicional (controles, tests, pruebas, etc.). Asimismo, dan numerosas oportunidades para que los estudiantes puedan mejorar sus aprendizajes

### 6.3.3 Los procesos reflexivos que acompañan las prácticas docentes: la reflexión en y sobre la acción

De acuerdo a Eraut (1999), la conducta mecanizada y la toma de decisiones puramente intuitiva no es suficiente para que haya una enseñanza efectiva<sup>34</sup>. Con el tiempo, los procedimientos rutinarios pueden dejar de ser útiles y alejarse de las verdaderas necesidades de los estudiantes en la medida que son utilizados como especies de “atajos” para la actuación docente y la toma de decisiones en el aula. Por tanto y según este autor, los profesionales necesitan reservarse un cierto control sobre aquellas parcelas más intuitivas de su oficio por medio de la reflexión regular, la autoevaluación y la disposición para aprender de los colegas; se requiere entonces de una reflexión deliberativa y del control de la práctica profesional de manera continua.

En la misma línea Kogan (2004) inspirado en Dewey - quien señaló muchos años atrás que no aprendemos sólo haciendo sino que aprendemos en la medida que pensamos acerca de lo que estamos haciendo- señala que el aprendizaje de los profesores se vuelve más activo en la medida que se experimenta y se investiga así como también a través de la escritura, el diálogo y el cuestionamiento. Más radical aún es Kreber (2002) quien plantea que si lo anterior no existe, resulta difícil aprender de la experiencia de una manera sistemática y autorregulada. Por su parte, More (2004), hace un interesante aporte cuando plantea que el proceso reflexivo no es confirmatorio, sino desafiante y constructivo en la medida que permite utilizar el pasado para comprender el presente y a la vez promover propuestas de acción futura. No se trata por tanto de reconocer que se está haciendo algo mal sino que a través de una visión constructiva y razonada y una crítica activa se admite que algo que no está saliendo bien, que requiere atención y abordaje.

De acuerdo a Schön (1992, 1998), el conocimiento técnico de una profesión surge a partir de la práctica y frente a situaciones singulares, complejas y, en muchos casos, conflictivas. A partir de aquí el profesional práctico puede reflexionar en la acción o bien después de la acción, siendo ambas ocasiones las que permiten sorprenderse acerca de lo sucedido y repensar acerca de sus prácticas profesionales. La **reflexión en la acción**, según Louden (1992) sucede en el mismo momento de la acción, no es consciente; el docente, en medio de la acción cambia su curso en una especie de adaptación espontánea que se adecua a las circunstancias de una sala de clase. Si bien la reflexión en la acción es un proceso muy difícil de investigar porque, por ser un conocimiento de tipo tácito y pocas veces verbalizable, como observadoras de las clases de los docentes de este estudio, nos percatamos que estos de manera continua van adaptando su enseñanza a los acontecimientos que se desarrollan en el aula. Así, es frecuente que ante problemas de disciplina, falta de material, elementos disruptivos, problemas con el equipamiento de aula, y las faltas de comprensión de los estudiantes, los docentes se vean “obligados” a cambiar el curso de acción de manera intuitiva y espontánea con el fin que la clase pueda ser llevada a cabo. Por su parte, la **reflexión sobre la acción** (Schön, 1992; 1998), es otro de los procesos sobre el que focalizamos nuestra atención. Este tipo de reflexión es un proceso más consciente que lleva al profesional a tomar cierta distancia de la acción; involucra mirarse a sí mismo y reconsiderar los propios pensamientos y sentimientos acerca de un tema o un hecho y por tanto es un proceso de examen interno y exploración de una cosa que

---

<sup>34</sup> Cuando hablamos de enseñanza efectiva nos referimos a aquella que favorece el aprendizaje significativo.

preocupa, que permite crear y clarificar significados con respecto a uno mismo y que se convierte en un cambio de la perspectiva conceptual (Louden, 1992).

Como ya hemos visto, tanto procesos de reflexión en la acción como sobre la acción aparecen de manera constante en todos los docentes cuando planifican la clase, cuando deciden qué representaciones didácticas utilizarán en un curso u otro y con unos determinados estudiantes y cuando conciben la evaluación de los aprendizajes. Si bien dichos procesos reflexivos, especialmente los que surgen durante la clase, suelen ser tipo intuitivo, durante la entrevista fueron relatados de manera espontánea por los propios docentes.

En lo que sigue a continuación, nos proponemos adentrarnos un poco más en estos procesos de reflexión. Para ello, hacemos referencia a procesos de reflexión en la acción observados durante sus clases o bien, a procesos reflexivos sobre la acción que tuvimos la oportunidad de contrastar y discutir con ellos.

#### *Reflexión en la acción*

En el caso particular de la docente de Lenguaje y Comunicación, nos encontramos con que de manera continua, tenía que hacer ajustes en el tiempo cuando sus clases estaban dedicadas a disertaciones. Así, durante todas estas sesiones hizo modificaciones relativas a las presentaciones con el fin de poder llevar a cabo lo planificado hasta ese momento.

OP2N9-10, 148 “La profesora les dice a las alumnas que llevan 8 minutos, les faltan 7, les dice que la próxima clase deberían hacer un resumen sin tiempo y luego continuar la exposición con los minutos restantes, las niñas aceptan y comienzan a sacar su material de apoyo.”

Ahora bien, los siguientes fragmentos nos resultan aún más interesantes de analizar pues tuvimos la oportunidad de recordar junto al docente el momento en el que se produce en cambio en el rumbo de acción. En el primero de ellos, la observadora consultó directamente a la docente de Compra y Venta por qué se había producido el cambio cuando se había dado inicialmente la instrucción de que los estudiantes resolvieran los ejercicios.

OP4N5, 203-204 “O: ¿Por qué hizo los ejercicios con ellos? P: Porque vi la hora y me di cuenta que no iba a alcanzar”

Esta misma docente es consultada sobre un cambio en la programación inicial sobre la realización de ejercicios que da cuenta claramente de una “improvisación sobre la marcha” en pos de la mejora de la clase y del aprendizaje; en este caso, la docente echa mano de una planificación correspondiente a otra sesión.

OP4N8, 176-184 “O: (mostrándole la hoja de ejercicios) ¿Por qué realizó esta actividad? P: Porque como algunos alumnos tienen amnesia, tuve que mandar a fotocopiar esto. O: “es decir que usted no lo tenía contemplado? P: No. O: “Y es una actividad que inventó ahora?”. P: “No, estaban en mi cuaderno”

En el siguiente fragmento, la docente de Matemáticas es consultada de manera directa sobre estos procesos de “cambio de planes” durante la clase, de manera espontánea y hace alusión precisamente a un episodio en el que estaba repasando ecuaciones logarítmicas y se encontró con que tuvo que modificar el tiempo destinado a su resolución pues en ese momento, se dio cuenta que, a pesar de su creencia de que el tópico era manejado por los estudiantes, tenían dificultades para llevar a cabo los ejercicios.

EP5, 230-237 “E: ¿pero no te has visto improvisando? Así como “esto les había planificado y no, no, no”. P: ahh, sí, sí, cosas que claro, sí. E: improvisando en el sentido de tener que cambiar. P: de cambiar. E: de cambiar lo que tú, ¿te pasa?, ¿te ha pasado? P: me ha pasado. E: ¿muchas veces?, ¿pocas veces? P: no, no tantas veces, pero eso que te comentaba que a veces uno piensa “ya, esto”, de hecho si no me equivoco fue la primera clase que me vinieron a observar que yo, eran ecuaciones logarítmicas, sencillo, sobre todo que ya habíamos trabajado mucho con logaritmos en los días, no creo que les cueste tanto, traíamos unos ejemplos, y, les costó, y les costó comprobar, más allá, o sea, les costó resolver la ecuación, pero sobre todo les costó comprobar, entonces yo comentaba con (la observadora) que es algo que generalmente uno cuando trabaja las ecuaciones no trabaja la forma de comprobar, y ellos se encuentran ahora en cuarto medio, con que tienen que comprobar una ecuación, cuando siempre habían trabajado en encontrar la solución nomás.”

### *Reflexión sobre la acción*

La profesora de Lenguaje y Comunicación, durante la entrevista, explicitó de manera frecuente su preocupación por mejorar su docencia. Como docente novel se cuestionaba a menudo cómo estructurar de manera más clara la sesión y cómo ella misma podía abordar la enseñanza, de manera tal de favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Ella reconoce en su docencia una serie de dificultades (especialmente en lo que respecta al cierre de la sesión, al manejo del tiempo, la mejor forma de llevar a cabo un monitoreo personalizado del aprendizaje), que dan cuenta claramente que esta docente lleva a cabo de manera continua procesos de reflexión sobre su actividad como docente. El siguiente fragmento deja entrever estas reflexiones y su visión sobre la manera en que ha evolucionado como docente.

EP2, 50 “Antes, por ejemplo había situaciones de las cuales no sabía cómo salir, me ponía muy nerviosa, cuando tenía una clase expositiva, o si tenía que hablarles mucho, hablar mucho rato acerca de la materia me daba nervios de pronto que me preguntaran algo que fuera más allá y que yo no pudiera recordar, me daba esa inseguridad, que con el tiempo me he ido relajando, y me he ido dando cuenta que en el fondo tengo todos los conocimientos y no tengo por qué ponerme nerviosa, pero eso ha sido algo que ha pasado con el tiempo, soy más rápida en hacer cosas, en reaccionar, ya sé... hay una estructura, que la introducción, que el desarrollo de la clase, que hacemos un resumen de la clase, todo eso, y todo eso para mí es más sencillo hacerlo, la relación con los niños también va evolucionando, hasta las cosas mínimas, hasta la corrección de las pruebas, todo evoluciona, más rápida, más ágil, más hábil, pero lo que más rescato de todas las cosas, es que he aprendido a conocer más a los niños, porque al principio yo juzgaba mucho cuando yo llegué, yo decía “estos niños son así porque quieren”, siéndote bien sincera, cuando hablaba conmigo misma, estos niños son flojos, de repente decía “uy!! ¿Por qué son así?”, y después me fui dando cuenta que no era tan así la cosa, aprendí a conocerlos un poquito más, y a darme cuenta que todo tiene un motivo.”

Los siguientes fragmentos corresponden a los docentes de Geografía, Química y Arte, quienes, a pesar de más largos años de experiencia, se hacen cuestionamientos sobre su forma de enseñar durante la entrevista, de una manera introspectiva.

EP1, 171 “De repente termina la clase y tú te das cuenta que pudiste haberlo hecho de una manera mejor, haber explicado de otra manera un contenido, haber utilizado otro recurso a lo mejor, por ejemplo hay quienes creen que esto de los power point es la panacea y no es así, hay gente que valora más una explicación a que tú les puedas mostrar una linda presentación en power point, me entiendes, entonces muchas veces tú usas una serie de recursos, y después te das cuenta que el aprendizaje que lograste no fue el que tú esperabas, y en otro caso, tal vez con explicaciones o a partir de un texto tú te das cuenta que logras un aprendizaje que es mucho mejor”

EP7, 214 “Es que lo que pasa es que yo soy como, no siempre, mentiría si digo todas las clases yo termino y hago mi introspección, no eso es falso, cuando algo sale bonito que yo me siento bien y veo que los chicos se sienten bien, lo reflexiono y digo pucha eso lo voy a volver a hacer o pienso que no estuvo mal la idea, pero hago mi análisis con respecto a eso, cuando algo me sale mal también lo hago, pucha me frustró, y me digo “ya, esto no se puede con este curso, nomás”, por ejemplo a mí me gusta hacer, y tenemos un bonito laboratorio, aquí hay un buen laboratorio con materiales, a mí me gusta trabajar con los chicos, con algunos me resulta, pero con otros curso no me resulta.”

EP8, 376 “a veces tengo de repente “pucha no pude cumplir con tal cosa”, pucha de los cabros que me tenían que entregar un trabajo, no sé po eran 10 que me debían, y de los 10 me entregaron 3, ahí yo pienso “¿pucha qué voy a hacer?”, ¿qué hago?” ¿ya?, ¿Qué puedo hacer?”

El caso de la profesora de Química nos resulta especialmente interesante, pues este tipo de reflexiones solía verbalizarlas apenas acababa su clase y las compartía con la observadora pidiendo incluso su visión de la clase.

OP7N4, 122 “En la conversación con la profesora me comenta que estuvo complicado el curso hoy. Me pregunta si acaso yo logré identificar quiénes son los que interfieren en el trabajo del curso, molestando a quienes sí tienen ganas de trabajar.”

OP7N6, 130 “Al conversar con la profesora me comenta que la clase estuvo buena y que avanzaron poquito pero que algo se pudo hacer.”

En este sentido, consideramos que esta docente ha dado “un paso más allá” en sus procesos reflexivos en tanto comparte y socializa su experiencia y visiones en torno a su enseñanza, dando sentido a ciertos eventos ocurridos en la sala de clases. Este tipo de reflexión, según Louden (1992), la acerca más a la acción y a la toma de decisiones deliberadas en el futuro para la mejora de la enseñanza.

Consideramos que, si bien el proceso de ajustes constantes en la manera de ejercer la docencia puede desarrollarse de manera espontánea, intuitiva y por ende no consciente, el aprendizaje a través de la práctica sólo es óptimo en la medida en que el profesional se cuestiona sobre su conocimiento, lo interroga, lo pone a prueba e idea nuevas formas para mejorarlo. En otras palabras, la experiencia per se, es valiosa para la práctica profesional del docente, en la medida que permite al profesor desarrollar unas prácticas pedagógicas concretas en contextos de aprendizaje específicos, pero lo es más aún si va acompañada de procesos reflexivos que le permiten optimizarla en la medida que se buscan cursos de acción alternativos cuando los utilizados hasta ese momento, no han dado los resultados esperados. Precisamente estas capacidades reflexivas las exhiben los docentes participantes de este estudio.

## 6.4 Procesos de elaboración y asimilación del Conocimiento Didáctico del Contenido

En este apartado nos interesa desarrollar cuáles son las fuentes que contribuyen a la elaboración y asimilación del CDC de los docentes ejemplares participantes de esta investigación y que lo hacen en un contexto educativo particular: liceos focalizados como prioritarios de la región de Valparaíso.

Para comenzar cabe señalar que los docentes participantes de esta investigación, en su proceso de formación permanente no han contado con cursos de didáctica específica en su disciplina, por lo tanto esa fuente no es considerada en este análisis. En ellos sí se puede observar que el aprendizaje desde la experiencia como estudiante, las creencias sobre la propia disciplina como parte del background y del pensamiento del docente, y el aprendizaje desde la experiencia como profesores son las fuentes que alimentan la elaboración y asimilación de su conocimiento didáctico del contenido. Otra fuente muy importante es la formación específica que han recibido en la disciplina que imparten (saberes proposicionales de tipo disciplinar) que, ya fue abordada en apartados anteriores.

### 6.4.1 Aprendizaje de su experiencia como estudiantes

Desde la perspectiva de Grossman (1989) este elemento es denominado *observación de la propia experiencia de aprendizaje* en una disciplina particular; la autora destaca cómo esta experiencia queda almacenada en la memoria de los docentes, y desde allí seleccionan las estrategias y recursos que les son más familiares para impartir su materia.

Para los docentes de esta investigación se constituye en fuente del CDC el recordar de manera significativa aquellos recursos o estrategias que utilizó alguno de los profesores que les enseñaron y que favorecieron un aprendizaje significativo en ellos mismos. Desde esta perspectiva, resulta de alta relevancia la significancia que le otorgan a la propia experiencia discente y biografía en su actual desempeño docente en la disciplina en particular que imparten.

En el caso del profesor de Arte, destaca las prácticas que realizó en el marco de su Licenciatura, en donde pudo observar a profesores que él considera buenos ejemplos y que han impactado en su quehacer.

EP8, 165-167: “Es que como yo tengo estudios de arte, de licenciatura en artes, pesqué arte completo... aparte igual, las observaciones de clases de otros profesores. Cuando yo hice aquí, cuando hice mi práctica, aquí habían profesoras muy, muy buenas, ( nombra a una docente del Liceo), ella era una profesora excelente de artes visuales, yo con ella aprendí muchas cosas, aprendí muchas, muchas cosas con ella... Estuve con ella en la sala, ella me enseñó bastantes cosas, cómo lograr que los cabros cumplan un objetivo”.

En el caso de la docente de Historia y Geografía, connota con gran relevancia su propia experiencia como estudiante de un Liceo Técnico primero, y como estudiante luego de Pedagogía en la universidad. En este sentido, la docente refiere que esa experiencia la hizo reflexionar acerca de la importancia de entregar una buena base a los estudiantes en su época



de liceo, ya que, de no ser así, se encuentran luego en desventaja frente a estudiantes de otros establecimientos que cuentan con una mejor formación.

EP6, 57 “Por qué te digo eso, porque cuando yo estudié en primer año en la universidad, yo estudié en un colegio técnico, por lo tanto a mí Historia no me hicieron mucho y llevaba muchas carencias en cuanto a lectura y, pucha cuando yo llegué a la universidad, había compañeros que se habían leído este libro, este otro, tenían mucho mas bagaje cultural mucho bagaje y ellos establecían conversaciones de Historia porque siempre los profes de historia establecen una competencia intelectual de quién sabe más con los de Filosofía, y yo me quedaba ahí callada porque no tenía idea, tenía mucho vacío y ahí me empezó a dar angustia. Gracias a Dios pasé bien esos ramos, pasé bien el primer año, porque me tuve que poner a leer, pero no para ostentar mis conocimientos, sino que para poder incluirme en la conversación y eso trato siempre de decírselo a los niños. No va a ser que cuando sean adultos no tengan tema de conversación frente a sus hijos, hay que conversar, hay que entablar, y a los apoderados les digo lo mismo y quizás por ahí hay algo que a ellos les guste de lo que yo hago.”

Su experiencia como estudiante de educación media, despertó la inquietud por pensar en que era necesario mejorar la enseñanza de la Historia, lo cual la lleva ahora, en sus prácticas, a buscar estrategias y recursos didácticos originales y motivadores de los muchos que ella considera que hay.

EP6, 93 “Es que a mí me gusta mucho escuchar canciones, siempre... es que recuerdo también, se me había olvidado, profesores que me hicieron clases en básica y en media jajajaja.... Era como que a mí me gustaba tanto la Historia, me gustaba tanto que me daba rabia que no lo hicieran y ¡habiendo tanto material, tanto material entonces como! Ya entonces para no ser yo esa profe fome, aburrida les traigo lo que encuentro y le trato de buscar.”

A partir de los respaldos presentados, podemos observar cómo para estos docentes la experiencia como estudiante se transforma en una fuente que les permite seleccionar las estrategias y recursos que les parecen más pertinentes a su disciplina o materia a enseñar y en particular en relación al estudiante con el que trabajan. En este punto, no sólo rescatan las experiencias positivas vividas como estudiante sino también aquellos que por su valoración negativa les ha marcado y que actualmente guían su quehacer docente en lo general, y en lo particular, orientando la transformación de ese conocimiento disciplinar a un conocimiento más próximo a sus estudiantes.

#### **6.4.2 Creencias docentes sobre la disciplina**

A partir de los casos de profesores participantes de esta investigación, resulta pertinente considerar como una fuente del CDC las creencias docentes sobre la disciplina. Si bien para Grossman (1989) esto tiene que ver con lo que llama *background* y que se refiere al conocimiento disciplinar propiamente tal, y cómo éste mueve al docente a tomar decisiones respecto a cómo priorizar los contenidos, “*las creencias sobre las metas para la enseñanza de una materia funcionan como un marco organizado, o mapa conceptual, para la toma de decisiones instructivas, sirviendo como base para valoraciones sobre libros de texto y materiales curriculares, objetivos de aula, tareas apropiadas, y evaluaciones del aprendizaje del estudiante*” (p. 6.). Por tanto, las creencias sobre la propia disciplina y la manera de enseñarla y aprenderla, tienen importantes repercusiones en la docencia, no sólo en cuanto a los contenidos a enseñar sino también en cómo enseñarlos (Grossman, Wilson y Shulman, 2005).

Estas creencias tienen sus raíces en la biografía docente, en las experiencias como aprendices pero también en la formación inicial. Los resultados obtenidos han puesto en evidencia que la manera de concebir una materia y la forma de enseñarla “se materializan” en la actuación docente.

Así, la docente de Historia, atribuye a la enseñanza de su disciplina una característica narrativa, manifestando que le gusta enseñarla como si fuera una fábula y para ello se apoya en diversos medios audiovisuales tales como películas, documentales, canciones, y otros que le permiten generar en el estudiantado un rico imaginario en el cual anclar sus aprendizajes.

EP6, 53 “Cuando hablamos de ese proceso completo yo se los cuento como una fábula, como historieta o les pongo, me gusta mucho trabajar con videos o documentales, trabajo fuerte con videos, documentales y películas de historia y a veces se contrastan películas históricas, por ejemplo Troya, ésa de Brad Pitt, que no tiene nada que ver, pero si tú le haces leer primero el libro te das cuenta que... Ellos solitos se dan cuenta cuál es la que está faltando a la verdad...”

Para esta docente se trata de un conocimiento situado, y que, al mismo tiempo, sitúa a los estudiantes en su propio contexto, transformándose en una herramienta para entender el devenir individual del cual se es protagonista, y vincularlo con lo que le antecede y con lo que puede ser su consecuente. Esta profesora caracteriza este tipo de aprendizaje como significativo, fundamentalmente porque alienta a sus estudiantes a asumirlo como algo propio, desde la propia asignación de sentido, como una tarea que realizan desde las propias necesidades de su desarrollo, y no como una exigencia heterónomamente impuesta, a cumplir para otros, o porque sí.

EP6, 49 “A ver, a mí me gusta mucho la Historia... para mí la Historia es la herramienta para entender el presente, el momento que estoy viviendo. A los niños cuando les paso cualquier ramo, cualquier proceso histórico, cualquier contenido siempre se lo relaciono con lo que pasó antes y con lo que va a pasar después. El hecho histórico yo nunca lo aílo, como por ejemplo, el combate naval de Iquique. Siempre hay algo que explica ese acontecimiento y siempre ese acontecimiento va a tener una consecuencia y eso va a servir siempre para enseñarle a los niños que ellos tomen conciencia de lo que están viviendo, así, haciéndose ellos partícipes de su realidad, de su mundo, de ser protagonistas.”

EP6, 57 “Aprendizaje significativo es lo más medular aunque sea poquito lo que aprenden pero lo aprendieron y si tengo que retomar y repetir la clase y si tengo que ser majadera yo lo voy a repetir y si hay alguno que no me entiende yo se lo voy a repetir, a mí me interesa que ellos aprendan y que tomen conciencia de que lo que están aprendiendo les va a servir para ellos, no es para la nota, para la mamá, para el papá, sino que es para ellos porque después cuando ellos sean adultos, cuando entablen una conversación...que tengan conocimiento para que puedan explayarse en lo que sea y no queden como uno que uno está en un tema y se tiene que quedar callado porque no tiene idea.”

Asimismo, respecto al manejo del contenido disciplinar, es posible observar que dentro de las creencias sobre el aprendizaje de dicho contenido, esta docente otorga énfasis a las materias que le parecen básicas y que tienen relación con el manejo del currículum, el contexto de los estudiantes y las propias expectativas que tiene sobre ellos. Estos elementos le permiten ir tomando decisiones respecto a qué enseñar y el cómo enseñarlo. Para esta docente, no tiene sentido por ejemplo, la enseñanza memorística de fechas o nombres ya que, si bien atribuye

importancia a conocer algunos datos, nombres, fechas y acontecimientos que son básicos para entender el proceso histórico revisado, le resulta más relevante conocer los procesos históricos.

EP6, 53 “Cuando yo es estoy enseñando Historia a mí me gusta...tiene que haber alguna parte de memoria, que tienen que memorizar alguna fecha, algún acontecimiento, nombre, eso es como lo básico, es lo mismo, les digo a los chiquillos, es lo mismo que cuando uno está aprendiendo a multiplicar, tienes que saberte las tablas. Es lo mismo la Historia, hay cosas, acontecimientos o hechos, o palabras o términos, que tienes que manejar y eso te va a servir de herramienta para entender el proceso completo.”

Además, esos contenidos más específicos permiten, según esta docente, que el estudiantado sepa dónde buscar la información que no conocen, para que puedan aprender a aprender, ubicándose temporal y espacialmente con ciertos hechos cruciales que después pueden profundizar, y que es valorado como un aspecto importante en la enseñanza de la Historia.

EP6, 53 “A ver, yo no soy tan memorística en cuanto a la Historia, porque para mí yo les digo, siempre les digo, “yo no me sé todo, hay cosas que a mí se me olvidan”, pero yo la diferencia que tengo y que quiero que ustedes sepan también y que logren captar eso es que sepan dónde buscar, porque me pasaba que yo le decía a los niños por ejemplo búsqúenme la biografía de Adolfo Hitler y buscaban un libro de Historia pero no sabían que tenían que buscar un libro de la edad contemporánea. Entonces son cosas básicas, se les da las herramientas a los niños para eso.”

Esta idea se constituye en una fuente del CDC en la medida que orienta a la docente a la elección de las estrategias o recursos didácticos que utilizará para los contenidos a enseñar, siendo en su caso muy rico y variado.

Por su parte, el docente de Geografía, tiene una concepción bastante clara de lo que significa para él enseñar sobre esta materia. En primer lugar, la concibe como un proceso dinámico y no como un cúmulo de hechos; por tal razón, para su enseñanza pierde sentido la idea de promover la memorización de información. En cuanto a la Geografía, considera que ésta debe acercarse a la realidad lo más posible y debe ser apoyada en base a mapas y estadígrafos.

EP1, 193 “Historia, desde el punto de vista como yo lo entiendo y como a mí me lo enseñaron en la universidad también en el fondo es que el alumno sea capaz de entender procesos, más que memorizar cosas porque antiguamente era memorizar la historia, tú eras bueno en historia si te sabías de memoria la historia de los personajes con el año de nacimiento y quién fue la abuelita, y cuestiones que son irrelevantes, yo no me centro en este tipo de cosas para enseñar, a mí me importa que entiendan lo esencial de los procesos históricos, o sea los fundamentos por los cuales un hecho se llevó a cabo un proceso histórico en un determinado momento de la época histórica que uno está viendo en el programa, y la Geografía muy siempre apoyada en los mapas, y en la estadística, o sea la geografía cuando tú hablas de Geografía económica es fundamental que te apoyes tu en estadística, porque las cifras no mienten, aunque las cifras pueden ser evidentemente manejadas, pero la Historia hay que enseñarla en primer lugar a que se entienda que no se trata de una memorización, ni de hechos, ni de personajes, ni de fechas, por su puesto que hay fechas que son importantes o sea son relevantes para comprender un proceso, pero es lo mínimo, o sea, lo fundamental es que el alumno pueda entender porque se generó un proceso histórico y lo más importante aún es entender los hechos que acaecieron en el pasado desde una perspectiva actual, y de esa forma ir sacando lecciones respecto de lo que ocurrió en el pasado,

respecto de lo que está ocurriendo en este momento, y proyectarlo incluso en lo que podría ocurrir a futuro”

En ambos casos, se trata de estar lo más actualizado posible, informarse de nuevas teorías y todo aquello que pueda ser un aporte que enriquezca la visión de ambas materias. En ese sentido, él redundaba en que tiene una clara ventaja por el hecho de poder viajar y conocer la Historia y la Geografía de “primera fuente”.

La manera de concebir la enseñanza de la Geografía, pudimos observarla directamente y de manera prolongada durante sus clases. Así, era frecuente ver la conexión que establecía entre la información sobre una región o un accidente geográfico, por ejemplo, y un mapa, un dibujo, información estadística, etc. como también las relaciones que establecía entre la información que aparecía en el libro y la que él manejaba por su amplio bagaje. Por otro lado, resulta interesante cómo este docente enlaza la enseñanza de sus materias con otras asignaturas que en la actualidad no están en la malla curricular, como es el caso de la Educación Cívica y la Economía.

En el caso del docente de Arte, destaca cómo su disciplina tiene sus particularidades y que logra señalar claramente al tratar su rol como profesor, y que en parte se basa en comprender que el arte está relacionado con todo, con la cultura y con otras disciplinas como las Matemáticas y la Historia.

EP8, 119 “Porque, mira porque el arte se mezcla con todo, con Matemáticas, con los ángulos, con la Historia, con la Química o sea de repente las pinturas, o sea hay como se llama, hay colores que se pueden mezclar, o sea las mezclas de colores, cómo hacer color, en la Historia, o sea la Historia se basa a través del arte, yo aprendí historia por el arte, matemática tiene que ver con todo lo que es la proporción, son los ángulos, los ejes, la simetría, la asimetría, la geometría, la composición, la zona áurea”.

Pero para ello, considera esencial dominar la materia a enseñar y la disciplina, y su anhelo es ampliar los conocimientos de los estudiantes en torno al arte, enseñando lo que él aprendió en Bellas Artes cosa que se relaciona tanto con la técnica como con la estética.

EP8, 120 “Dominar lo que es el curso, y dominar tu materia, o sea dominar lo que tú vas a enseñar.”

EP8, 390 “Enseñar lo que es, o sea lo que yo estudié primero, lo que yo enseñé en arte, me gustaría mucho enseñar lo que es la pintura, la escultura, la cerámica, la forma del espacio, que los chicos puedan observar mejor un cuadro, una escultura y que le encuentren el gusto estético, o sea un goce estético a lo que están viendo”.

Este docente conceptualiza la enseñanza del arte como un proceso, en donde la disciplina artística puede ser aprendida por todos sus alumnos de acuerdo a sus habilidades. De esta manera, en sus clases él da la oportunidad de alcanzar los objetivos deseados utilizando

metodologías personalizadas a partir de las cuales enseña paso por paso los conocimientos necesarios para alcanzar el propósito de las unidades, tal como lo señala a continuación:

EP8, 424 “para que ellos aprendan, yo voy uno por uno con ellos yo les voy explicando, y los chiquillos van como, “ah, me está ayudando, está al lado me está ayudando” “me está corrigiendo” y eso lo valoran parece los chiquillos”.

EP8, 135-137 “P: Porque es como todo, o sea yo tengo que empezar como de cero, hasta alcanzar un objetivo, entonces por ejemplo un dibujo, de pasar al dibujo, a un dibujo más elaborado, de un dibujo elaborado a una pintura, de una pintura a una pintura más elaborada. E: Aumentando el grado de complejidad. P: Aumentando la complejidad. Ése es el proceso del arte, hasta llegar a que ellos entiendan, o sea que conozcan, darle un poquito más de cultura general a los cabros”.

Distinto es el caso de la docente Compra y Venta del área técnico-profesional quien explica que su asignatura debe estar orientada a la práctica por ser de carácter técnica y profesionalizante.

EP4, 22 “Es que compra y venta apunta directamente a enseñarle a los chiquillos a relacionarse con la documentación mercantil, todo lo que tiene que ver con facturas, boletas, notas de débito, notas de crédito, las letras de cambio, los cheques, pagaré, todo lo que involucra documentación mercantil”.

Por lo mismo, la profesora considera tan relevante en este caso intencionar la entrega de conocimientos a la manera de herramientas que les permitan luego enfrentar el mundo laboral.

EP4, 10 “(...) entregándole las herramientas necesarias para que ellos puedan enfrentarse, en este caso, en el campo laboral, porque yo trabajo en el área técnico profesional, entonces a raíz de eso, obviamente eso es para mi ser profesora, poder entregarle a los chiquillos herramientas, conocimientos, los conocimientos que uno tiene, los conocimientos que uno ha adquirido en el mismo campo laboral también, en los estudios, cosa que ellos puedan enfrentar de mejor manera su campo laboral a futuro, una vez que ellos ya egresen de acá.”

Para enfrentar este desafío, apuesta por estrategias didácticas con énfasis en lo práctico, en que los estudiantes aprendan a operar con los instrumentos reales, y además de manera manual, aun cuando existan programas de computación que puedan resolver este tipo de tareas, ya que lo relevante es que vayan entendiendo el proceso comercial en que participan y se manejen allí conceptualmente.

EP4, 70 “En general se tiende a enseñar así. Pero todo va a depender, porque hay profesores que no les gusta tanto la parte práctica y hay otros que les gusta más el hecho de pasar conceptos o viceversa hay gente que hace puro práctico y poco concepto.”

EP4, 64 “Explicándoles, y dándoles ejemplos, siempre ejemplos, porque hoy en día, porque los chiquillos dicen “pero seño para qué nos enseña esto si hoy en día todo es computacional”, está bien le digo yo, todo es computacional, pero ustedes tienen que saber para qué sirven los documentos, y aunque todo sea computacional el computador va a tener el formato pero ustedes van a tener que llenarlo con los

datos. Entonces igual tienen que conocer y manejar los conceptos, saber cómo se hace y para qué, para que no tengan estos errores de que un documento lo hagan por otro.”

En el área de la Química, la docente participante de esta investigación, reitera y señala enfáticamente que la mejor manera de enseñarla es a través de su relación con lo cotidiano; de lo contrario, este tipo de materia puede parecer como compleja y lejana para el estudiante. Esto la lleva a utilizar estrategias didácticas que le permiten vincular esas dimensiones.

EP7, 296 “Claro con la vida diaria, relacionarla con eso, o sea que la tienen en la casa, hace química en la casa cuando cocinan, con todas esas cosas, entonces si tú no la relacionas la van a ver lejana”

Por su parte, la docente de Lenguaje y Comunicación, considera la enseñanza de su asignatura, como un medio para mejorar la expresión oral y escrita y pudimos observar que gran parte de las clases las dedicaba a la mejora de la expresión oral en público. Finalmente, la docente de Matemáticas, quería derribar los prejuicios en torno a esta disciplina y ponía todo su empeño en que fuera una materia asequible, fácil de comprender.

A partir de lo comentado hasta aquí hemos visto cómo las creencias respecto a la propia disciplina se encuentran vinculadas con el manejo curricular de ésta y en esa medida cada docente otorga énfasis a cómo debe ser enseñada y también qué es lo que esperan que sus estudiantes aprendan, lo que luego se manifiesta en la elección del contenido curricular y las estrategias y recursos didácticos que el docente, en relación a su disciplina, considera más adecuados para enseñar. Se vuelve así fundamental trabajar en torno a las creencias que tienen los docentes sobre la materia, tanto las que provienen de su experiencia como aprendices en la escuela, como las que desarrollan de manera posterior cuando estudian su licenciatura. Este tipo de abordaje, sin duda que tendrá una gran repercusión en la manera de enfocar la enseñanza.

#### **6.4.3 Aprender desde la experiencia**

Tal como lo describe Grossman (1989), la experiencia docente es una fuente del Conocimiento didáctico del contenido, ya que es el proceso mediante el cual el docente contrasta aquello que ha aprendido en su formación inicial y/o permanente con la realidad del aula y con los estudiantes en particular con los que trabaja.

En el caso de los docentes de esta investigación, consideramos que la experiencia docente se puede analizar desde dos niveles. El primero de ellos guarda relación con el proceso de observación permanente del docente respecto de los niveles de comprensión alcanzados por sus estudiantes. Para estos docentes, una fuente importante para la transformación de su conocimiento disciplinar es la observación de la información que le entregan sus propios estudiantes, más allá de sus características psicosociales y/o psicológicas, respecto de si han comprendido o no la materia para lo cual destinan parte importante del tiempo de su clase en monitorear la comprensión de la materia. En este sentido, la información que sus estudiantes les aportan verbal y conductualmente respecto de sus dudas y aquello que no han entendido, aporta significativamente a la búsqueda de estrategias que les permitan transformar su conocimiento disciplinar en un conocimiento comprensible para esos estudiantes en particular.

Tal como ya hemos comentado en otros apartados, este tipo de monitoreo y retroalimentación constantes forman parte de procesos reflexivos en y sobre la acción, los cuales permiten a los profesores optimizar sus prácticas con el fin de adecuarlas al aprendizaje.

Ahora bien, para poder acceder a esta fuente, nos parece fundamental realizar un segundo nivel de análisis y destacar lo que declaran los estudiantes respecto de lo que observan en sus docentes como medio para lograr la comprensión de los contenidos.

Es así como en el caso de la docente de Matemáticas destacan la realización de ejercicios durante la clase, ya que en su resolución pueden darse cuenta de si entendieron o no los contenidos revisados, en contraste con el uso de guías de ejercicios que los estudiantes deben realizar como tarea, o solos, fuera de la clase.

FGP6, 7-9 “A: cuando nos pasan las guías y hay que responder bien, ahí nos damos cuenta que aprendimos E: porque se acuerdan de la materia A: sí (varias).”

Sin embargo, más allá del CDC los estudiantes le reconocen mayormente a esta docente, es su capacidad de entrega, que perciben con claridad cuando ella, aún en tiempos extra, y tomándose todo el tiempo necesario, les explica hasta que nadie se quede sin entender.

FGP5, 273 “En una clase nosotros no alcanzamos a pasar todo el contenido y si nos queda un poco de materia por terminar ejercicios, ella nos da otra la clase más, para terminar, nos da el tiempo para nosotros no quedar atrasados con la materia, y ella no sigue pasando, se estanca un poco, hasta que uno termina lo que ella dejó pasado, cuando uno termina ejercicios todo y sigue continua con la materia.”

FGP5, 275-277 “A1: Y entrega al máximo en las clases porque nosotros no pudimos haber terminado la guía, y nos quedamos igual en el recreo terminando, no sé, la guía o el ejercicio de una guía. Se nota que aprovecha el tiempo al máximo. Por ejemplo no nos dice “ya tocaron el timbre, ya salgan nomás” dice “no, la clase todavía no termina hasta que yo diga” V: Ah y se pueden pasar de la hora. A1: Claro, pero justamente porque nosotros hicimos ese, como se llama, ese plazo, por ejemplo nosotros nos quedamos conversando cinco minutos y hay que recuperarlo al final.”

FGP5, 281 “Muchas veces uno queda con cosas de no saber, entonces uno se queda, y le ayuda, en el recreo uno le pregunta las cosas, entonces ella no se va altiro tampoco.”

Por su parte, en el caso del profesor de Geografía destacan el uso de explicaciones claras para que ellos puedan entender la materia y recordar los contenidos. Estas explicaciones son amenas y los estudiantes las consideran “entretenidas”, lo que hace que presten atención y estén motivados por aprender. Asimismo, denotan que sabe mucho de la materia, que posee un amplio repertorio, y como dicen los estudiantes un conocimiento “base” para responder a todas sus dudas (FG1, 17). Además, según los estudiantes, este docente es capaz de explicar tantas veces sea necesario para que todos comprenden, coloca ejemplos, se basa en el libro, hace dibujos, actividades prácticas, etc., todos recursos que facilitan el aprendizaje.

FGP1, 34 “A: es como que el curso está pendiente de lo que dice el profesor (todo el curso junto). Todos nos interesamos más en esa clase, en otras clases no es lo mismo porque explica para uno o para dos. A este profesor uno le pregunta 10 veces y las 10 veces distintas preguntas, las 10 las responde y si no lo entiende lo vuelve a explicar”

FGP1, 39-41 “ A1: es que explica, y es así como bien detallado el profesor, y en las partes que uno se queda como más metida, ahí el se detiene en esas partes y como que fundamenta más la... A2: lo explica. A3: no es de esos profes que llega, abre el libro y dicta. El llega se sabe la materia, habla y uno destaca las ideas principales, y las ideas principales las explica súper bien, y si uno no entiende se las dibuja.”

Asimismo, durante sus clases, los estudiantes deben tomar apuntes de las ideas centrales. Ésta es una especie de “regla” pactada desde el comienzo de año. Para ellos, el hecho de tomar apuntes es un desafío e implica de manera constante una elaboración de los contenidos para luego plasmarlos en un texto escrito con “sus propias palabras” tal y como ellos explicitan. En cualquier caso, los estudiantes reconocen que el profesor facilita este proceso cuando recalca ideas centrales de manera reiterada y pausada y cuando da ejemplos de cómo podría llevarse a cabo.

FGP1, 56-58 “A1: no, lo que pasa es que el va parando, y explica de nuevo. A2: es que el dice, escriban la idea principal. A3: es que él no explica tan rápido, el no habla todo el rato así...., el habla nos da un rato, espera que escribamos más o menos pausado, después explica lo que falta, lo que le preguntamos, uno le va preguntando, profe ¿esto?, “sí, esto es así, y asa, anote esto”

Respecto a la docente de Compra y Venta, consideran importante el énfasis que la profesora realiza de la formación práctica, y su relevancia para el futuro desempeño laboral.

FGP4, 133 “A: porque uno se va poniendo en situaciones y como que se va, bueno por lo menos yo, a la vez como que uno se va imaginando la situación y como que te vas creyendo el cuento y ya y con las firmas y uno se va creyendo el cuento (risas) y de que soy ejecutivo y que soy vendedor y como que uno se va poniendo en la situación y lo hace más entretenido y yo, por lo menos yo, creo que es la mejor manera, no, no encuentro otra manera de aprender bien o de haberme centrado bien en eso.”

FGP4, 97-99 “A: porque ella nos quiere preparar a los que lo van a enfrentar después, cuando salgamos de la enseñanza media E: a las situaciones que uno va a vivir más... A: o sea en el trabajo porque, para lo que uno está estudiando, el trabajo que se viene después, como prepararnos para la situación que vamos a vivir después, que hay clientes distintos, que uno tiene que tener un trato como para todo.”

Hay un aspecto que se destaca en la percepción de los estudiantes respecto de las estrategias que utiliza la docente y que se refiere a la secuencia y estructura que tiene la clase. Llama la atención la claridad con que las y los jóvenes la describen, ya que puede leerse como un proceso de meta-aprendizaje que llevan a cabo y que organiza y constituye la trama sobre la que se encadenan sus propios aprendizajes. Revisemos algunos fragmentos.



FGP4, 258-260 "A: es que no es una, no es como, es como rutina y a la vez no rutina porque siempre va cambiando cosas, pero al estilo de el mismo A: la secuencia A: yo creo que a todos los alumnos nos gusta hacer clases con esa profesora."

FGP4, 252-253 "A: nos explica lo que vamos a hacer en la hora de clases. A: primero es como él, hola chiquillos, ¿cómo están? ¿Qué les paso? ¿Por qué no viniste tal día? Y como que se va enterando lo que uno hizo y no hizo, nos va contando lo que hizo ella, después ya entra en el contexto de explicar lo que va a hacer en la clase, después ya va pasando materia o hacer el trabajo entre medio echando su talla y tratando de reírnos un rato y después al final como que ya al final de la clase si nos gustó si no nos gustó, si entendimos, si no después ya como que deseamos suerte para el resto del día y de la semana hasta que ya no nos ve."

FGP4, 117-119 "A: aparte que escribe en el pizarrón y está viendo una hoja que ella anotó y todo, tiene el ejercicio ya hecho E: porque llega con los ejercicios hechos A: igual ella misma nos dice que los hace en su casa y todo eso."

En esta secuencia descrita de manera tan acabada por sus propios estudiantes, los jóvenes relevan justamente un aspecto que es el que significan como de mayor relevancia para sus aprendizajes: la explicación reiterativa y hasta que ellos entiendan los diversos contenidos, momento final de la secuencia y que integra todo el proceso previo.

FGP4, 165 "A: y va leyendo eso y lo vuelve a explicar hasta que, ya no haya ni una duda, no hay dudas y si uno, porque igual hay compañeros más tímidos y les da miedo preguntarle al curso, ahí ellos van ya como, ya la profe sigue dictando y después no nos pesca ella y ella le va explicando la parte como, entre ellos."

En el mismo sentido, los estudiantes connotan también la habilidad de la docente para darse cuenta de cuándo han comprendido o no, y para ellos resulta relevante la práctica de revisión de cuadernos, que la docente utiliza, según la apreciación in situ de la observadora, más para verificar que tengan bien registrados los contenidos que como mecanismo de control puramente conductual.

FGP4, 291-294 "E: ¿como hace ese cierre y de qué manera eso sirve o en realidad enlentece el proceso de aprendizaje, si ayuda, no ayuda? A: sí ayuda porque si uno no entendió como que ya, ya sabe qué no entendió y se da su tiempo para explicarle de nuevo A: si se terminó la hora, explica la otra clase, pero ella sabe A: y ella va viendo como tiempo, ya quedan diez minutos chiquillos, ¿entendieron? Y entonces así le queda tiempo también, para el que no entendió y ella va y le explica de nuevo."

FGP4, 326-331 "A: si ella vio que trabajamos A: pero ella les dice antes de firmar, los lee y los deja también, y les dice que tienen que arreglar ahí y les pone el ticket E: ¿les pone el ticket después de que arreglan lo tienen que arreglar o antes y después lo arreglan? A: no, los pone después de arreglar... A: pero ella nos da tiempo para arreglarlo A: claro, y si no hay tiempo te dice ya, la otra clase me trae esto como corresponde y yo te pongo el ticket, pero ella se va dando cuenta de quiénes trabajan y quiénes no."

En el caso de la docente de Historia, mencionan el uso de varias estrategias y recursos didácticos como canciones, mapas, apoyo en diversos materiales de tipo audiovisual.

FGP6, 28:34 “A: cantar jajajaaj E: ¿cómo es eso? A: hay canciones y el significado de la canción en conjunto, cada uno va sacando.... E: perdón y como que canción, ¡ay cuéntenme!... A: o sea se trata de lo que estamos viendo nosotros de la materia E: ¿ya? Y entonces ahí hacen la clase con una canción y la van viendo y cantando A: claro, ella ve una parte de la materia pero en canción.”

FGP6, 36 “A: igual que los mapas, las partes que nosotros no sabíamos ni siquiera habíamos visto antes ella lo estaba viendo, nos muestra las cosas.”

FGP6, 40-41 “A: si nos hace ver documental y tomar apuntes para que después nos acordemos A: si un día antes nos dice que va a hacer eso para que nos vayamos preparados y traer todos los materiales.”

Mencionan también, en concordancia con lo que la propia docente señala en la entrevista y también con lo observado en aula, la importancia de actividades de formación más general, como uso de diccionario, y atlas, o la realización de actividades gráficas que permiten fijar mejor los contenidos.

FGP6, 57-62 “A: diapositivas E: ya pero como (suena la puerta entre medio) las pone y es materia A: si, es materia ya pasada que ella muestra como un resumen así para que uno se acuerde E: ya, bien, ¿ocupa algo más? A: el diccionario también A: y los atlas también .”

FGP6, 63-66 “E: atlas y mapas... y ¿cómo es lo del diccionario? ¿Cómo es eso? A: es que cuando no sabemos una palabra la buscamos al tiro para saber que significa E: pero eso significa que están todas las clases con diccionario o las vienen a buscar acá A: no, siempre hay que traer el diccionario... y el libro.”

Resulta interesante que los estudiantes participantes del grupo focal tengan claridad sobre la estructuración de la clase, lo que a ellos les permite seguirla con mayor capacidad para prever lo que viene a continuación y saber en qué punto de la misma se encuentran.

FGP6, 268-273 “A: hacemos un repaso primero de la materia pasada, de los días anteriores y después cambiamos de tema a lo que va a pasar el día de hoy E: ya y ¿el esquema en qué momento lo pone? A: cuando ella dice tema de hoy lo pone y después va poniendo todas las cosas que va a pasar A: el objetivo, todos ponen el objetivo y después de lo que se va a tratar la clase y después de ahí a lo mejor pasa materia o empieza al tiro a hacer el esquema y después del esquema uno....”

Además, y en relación con algunas de las metodologías utilizadas en aula, llama la atención que los estudiantes no sólo la significan como positivas o aportadoras, sino que, además, comprenden su sentido pedagógico, en un tipo de reflexión que da cuenta de cómo van entendiendo no sólo el contenido mismo, sino qué implica aprenderlo de ese modo, comprendiendo y relacionando significados con aspectos de su cotidianidad.

FGP6, 330-338 “E: y ustedes, ¿ella les ha explicado por qué a través de una canción? Porque es interesante... A: sí, lo ha explicado, que cada rima o cada verso significa algo A: es que depende de la materia A: lo que estamos viendo ahora...”

FGP6, 347:350 “A: si coloca la música y ella igual así como ya muchachas si ..... la voz de cantante y ahí nos hace cantar a todos poh. E: pero explíquenme, porque esto está muy interesante ella les hace escuchar la canción y ustedes dicen que las rimas o lo que dice... A: no, primero nos hace sacar el significado de cada estrofa porque ella tiene que elegir la cosa no va a llegar con cualquier canción A: ella la eligió porque nos está pasando de la conquista de los españoles entonces si tiene que hablar de los españoles esa canción habla de cuando llegaron los españoles a descubrir América y arrasaron con todos los indígenas todas esas cosas entonces ahí lo diferencias qué hicieron los españoles y qué no y inculcaron la religión católica y todas esas cosas así y a uno como que le queda grabado porque cada vez que escucha la canción se va a acordar de eso.”

En el caso de la docente de Química, los estudiantes manifiestan una valoración positiva en la manera de enseñar, pues dicen entender la materia con la metodología que ella utiliza en sus clases. Asimismo, valoran el trabajo con recursos didácticos y de experimentación en el laboratorio. También comentan que explica varias veces que dicta a veces y que escribe en la pizarra y vuelve a explicar, además de atender dudas.

FGP7, 273 “Yo creo que (no le cambiaría) nada, porque yo entiendo todo, o sea no todo, ay qué excelente me va en química, no, pero entiendo la materia que pasa ella. No hay necesidad que tenga otra actividad o que vuelva a explicar, y que explique y explique para que yo pueda entender, pero yo creo que..., a mí me gusta la profesora de Química, cómo lo hace y no cambiaría nada que ella haga otra cosa para explicar, me gusta Química, me gusta cómo lo explica.”

Respecto al docente de Arte, los estudiantes destacan su enseñanza personalizada, y cómo va corrigiendo los detalles de los trabajos con comentarios y sugerencias que mejoran su calidad.

FGP8, 49 “A: El profe ve y se acerca “¿cómo vas?, si vas bien. Mira te falta esto” y da consejos”.

Su modo de enseñar lo vinculan con el hecho de realizar actividades prácticas más que enseñar las técnicas en términos teóricos. Todo lo demuestra y lo explica, pero siempre las explicaciones van ligadas a un elemento visual a partir del cual los estudiantes observan el procedimiento ejecutado por el profesor.

FGP8, 47 “A: ...en cambio cuando llegó el profesor Carlos, fue como, el profesor decía “mira esto se hace así” y él nos mostraba de sus manos, nos mostraba cómo se hacían las cosas, entonces yo aprendí mucho con él, a pintar, que antes pintaba muy mal, y ahora pinto más o menos (risas). Entonces es como más fácil que a uno se lo muestren en práctica, en sus clases”

Los estudiantes manifiestan satisfacción por ir aprendiendo de esta manera, valoran sus logros y les agrada la manera de trabajar del profesor.

FGP8, 116 “A: este detalle queda mal, corrígelo”, o él mismo lo corrige, para que uno tenga después la base de cómo hacerlo, y esto igual influye mucho en lo que hemos aprendido en arte”

Destacan la utilización del modelaje para enseñar contenidos nuevos de arte y para corregir durante el desarrollo de los trabajos de los estudiantes. Da muchos ejemplos sobre cómo lograr adecuadamente el objetivo de cada trabajo mostrando primero cómo debe hacerse y luego dejando a los estudiantes ejercitar en base a lo ya demostrado por él.

FGP8, 58 “A: profe me equivoqué en esto” “ya mira, esto y esto otro, así se hace” lo lleva más a la práctica, si uno no entiende, simplemente traza la línea “ya, ahora hazlo tu”

Para finalizar este apartado, nos parece importante relevar cómo los docentes de esta investigación han elaborado y asimilado el CDC a partir de las experiencias que les ha otorgado la propia práctica docente, teniendo como base el contenido disciplinar; dicho contenido es seleccionado o priorizado en relación al aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, resultan esenciales las creencias sobre la enseñanza de la propia disciplina, la relevancia que otorgan a observar permanentemente el nivel de logro de sus estudiantes para adecuar sus estrategias didácticas, y todo ello acompañado de un interesante proceso de auto – observación respecto de su propia práctica docente, para optimizarlas y promover aprendizajes significativos.

## 7. DISCUSIÓN Y PROPUESTAS

Este último apartado del informe, tiene por objeto recoger las ideas claves que han ido surgiendo a lo largo de los resultados analizados de manera tal de ir respondiendo a las preguntas de investigación planteadas de forma inicial. No constituye un resumen o síntesis de los resultados aunque muchos de ellos - los que consideramos más significativos para esta investigación- serán retomados y reanalizados a la luz de los marcos interpretativos provenientes de la literatura científica así como también de nuestras propias interpretaciones en tanto investigadoras. En ese sentido, es un apartado que da una mirada a la vez amplia y focalizada de los resultados descritos y contiene un nivel más de interpretación respecto a los capítulos anteriores.

Ya habíamos visto cómo en el marco teórico abordamos los principales estudios y referentes en torno al conocimiento profesional docente y el conocimiento didáctico del contenido y cómo estos se cristalizaban en las prácticas pedagógicas. Así, en el informe de resultados hemos abordado en primer lugar la estructura del conocimiento profesional docente, y hemos dado cuenta de sus diferentes componentes. A continuación nos hemos centrado en las manifestaciones del conocimiento práctico haciendo la distinción entre aspectos de tipo pedagógico y los de tipo didáctico aunque hemos reconocido que se hace difícil llevar a cabo tal distinción; éste es el apartado más ambicioso de este estudio pues, resguardando el sello distintivo de la docencia de cada uno de los profesores, intenta una aproximación global a la puesta en práctica de la sabiduría práctica de los docentes. Aquí cabe acotar que no consiste en una generalización acerca de cómo se lleva al aula, el conocimiento profesional docente – nada más lejos de nuestra intención y de los objetivos de esta investigación-, sino más bien, en una mirada que intenta detenerse y analizar en detalle qué hacen en el aula docentes considerados ejemplares para favorecer el aprendizaje de unos estudiantes concretos y en una institución educativa con características particulares. En un tercer momento, a la luz del modelo de razonamiento y acción pedagógica propuesto por Shulman (2005), hemos analizado de qué manera el docente hace un abordaje del contenido, lo transforma en unas representaciones didácticas, lo enseña y luego evalúa y reflexiona sobre sus prácticas. Finalmente, nos hemos centrado en las fuentes del conocimiento didáctico del contenido y hemos visto que los procesos de reflexión y la retroalimentación de las propias prácticas docentes, así como las creencias sobre la materia, se vuelven en importantes elementos que nutren la manera de enseñar un contenido.

Sin más preámbulos, pasamos a profundizar en las conclusiones de esta investigación.

### **7.1. Caracterización general del conocimiento profesional docente de profesores pertenecientes a liceos focalizados como prioritarios de la V región de Chile**

A través de este estudio hemos corroborado que el conocimiento profesional docente es altamente complejo y, a la hora de describirlo, se hace difícil hacer una distinción pura entre sus componentes pues están estrechamente ligados e interactúan y se influyen de manera constante. Así, por ejemplo, hemos visto claramente en los que las experiencias discentes y las creencias que de ella se derivan, tienen un gran peso en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, las que a su vez se han ido moldeando y modelando, a partir de la formación inicial tanto a nivel pedagógico como disciplinar, como de la propia experiencia de enseñar a lo largo de los años en un centro educativo particular y con unos estudiantes específicos.

Ahora bien, hay un elemento central que queremos destacar: como en cualquier profesión, una vez que se recibe la formación inicial para ejercerla, comienza un período de ajuste, de readaptaciones constantes entre el conocimiento teórico recibido y la práctica en sí misma que van alimentando un conocimiento profesional más amplio, holístico. Sin embargo, consideramos que, si bien este proceso puede desarrollarse de manera espontánea, intuitiva y por ende no consciente, el aprendizaje a través de la práctica sólo es óptimo en la medida en que el profesional se cuestiona sobre su conocimiento, lo interroga, lo pone a prueba e idea nuevas formas para mejorarlo. En otras palabras, la experiencia per se, es valiosa para la práctica profesional del docente, en la medida que permite al profesor desarrollar unas prácticas pedagógicas concretas en contextos de aprendizaje específicos, pero lo es más aún si va acompañada de procesos reflexivos que le permiten optimizarla en la medida que se buscan cursos de acción alternativos cuando los utilizados hasta ese momento, no han dado los resultados esperados.

Asimismo, todos los componentes del pensamiento del profesor, ligados a sus creencias, expectativas, preconcepciones, ideales, etc. en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, también constituyen un factor fundamental en la construcción del conocimiento profesional del profesor. Aquí, la biografía docente y los sucesos que han tenido gran impacto en la forma de concebir la enseñanza son clave, en la medida que van nutriendo una forma de ser docente, una identidad profesional que permite a los profesores reconocerse y ser reconocidos como profesionales de la educación (Prieto, 2004),<sup>35</sup>

A continuación, pasaremos a analizar con más detalle, las características del conocimiento profesional docente que recogemos a partir del análisis efectuado en este estudio.

- El conocimiento profesional docente es **idiosincrático**: los componentes del conocimiento profesional docente, vale decir, el conocimiento formal de tipo disciplinar, didáctico y pedagógico, el conjunto de creencias, percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y el conocimiento práctico generado y nutrido a través de la experiencia en contextos particulares de aprendizaje, conforman un conocimiento que es único e idiosincrático. Es un tipo de saber que se ha ido configurando y desarrollando a partir de una biografía y trayectoria docente particular, individual, que incluye experiencias únicas, irrepetibles e intransferibles. En el informe de resultados, queda evidenciado que cada docente concibe la enseñanza de su disciplina de una manera determinada y la pone en práctica de acuerdo a lo que él considera que es más conveniente para lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Esta manera de concebir la enseñanza, está fuertemente marcada por su formación disciplinar (Arte, Historia, Geografía, Física, Matemáticas, Química, Lenguaje y Comunicación, Compra y Venta), pero a la vez, ha sido moldeada por vivencias personales del pasado y por la experiencia pedagógica que han ido ganando a lo largo de su trayectoria docente.

---

<sup>35</sup> Si bien nos parece particularmente interesante el análisis que puede llevarse a cabo del conocimiento profesional docente y su relación con la identidad profesional, este estudio no la aborda como foco de atención.

- Por la misma razón, es decir, porque han intervenido en el pasado e intervienen en el presente una serie de variables y factores únicos e irrepetibles en su configuración y desarrollo, es un conocimiento **complejo**; involucra una serie de variables personales, relacionales, institucionales, etc. que no son posibles de manejar ni reducir. Todo lo contrario, se trata de interpretarlo como un proceso rico, lleno de posibilidades y oportunidades para el docente y los estudiantes.
  
- Es un conocimiento que, en la medida que se va nutriendo de la práctica, se va integrando por esquemas de acción, guiones de enseñanza que, con el paso del tiempo se van **rutinizando**. Lo anterior tiene dos implicancias; en primer lugar que, a mayor experiencia, mayor generación de rutinas de enseñanza que suelen ser implícitas, no conscientes y por tanto difícilmente verbalizables -a no ser que haya una solicitud explícita en esta línea, que es precisamente lo que se ha intentado favorecer en este estudio en especial durante las entrevistas-. En esta investigación, pudimos comprobar que los docentes con mayor cantidad de años de experiencia, suelen tener una estructura de clase muy clara y ordenada, que imprime orden a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; han desarrollado también, unos guiones de enseñanza claramente identificables que les permiten ir monitoreando el aprendizaje. Por otro lado, la docente novel (Lenguaje y Comunicación) y docentes con menos años de experiencia (Matemáticas), tienen que llevar a cabo readaptaciones constantes entre su microplanificación y la secuenciación de los contenidos y actividades en el aula; de esta manera, si bien han desarrollado de manera clara rutinas de enseñanza, éstas tienden a visualizarse como menos instauradas. En este sentido, consideramos que la segunda implicancia es que, las prácticas de enseñanza pueden ir fosilizándose en la medida que hay más experiencia y práctica y transformarse en esquemas de acción más bien rígidos y no reatualizables o acomodables a las situaciones de enseñanza concretas. Éste es un gran riesgo que corren los docentes con una larga trayectoria docente, a no ser que acompañen sus prácticas pedagógicas de procesos reflexivos para su mejora, de manera consciente e intencionada. En otras palabras, no hay problema con la generación de rutinas y guiones de enseñanza siempre y cuando estos sean lo suficientemente flexibles de manera tal de adaptarse y readaptarse constantemente a situaciones de aprendizaje particulares, con estudiantes específicos. Lo anterior ha quedado evidenciado a lo largo de este estudio: tanto durante las entrevistas, como los grupos focales y las observaciones en el aula, pudimos comprobar que los docentes, a pesar de desplegar rutinas de enseñanza, son capaces de reflexionar en la acción y variar la estructura o curso de la clase, según las dificultades que fuesen presentando los estudiantes. Los procesos de reflexión sobre la acción, aparecen también claramente en la mayoría de los docentes, especialmente a la hora de planificar y adaptar esta planificación a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Compra y Venta, Química, Historia, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Arte, Geografía) al finalizar la clase o bien emergieron durante las entrevistas efectuadas.
  
- Consecuentemente, el conocimiento profesional docente, un **conocimiento dinámico**, moldeable, no estático, en el que confluyen una serie de elementos del pasado y el presente y que le permiten cambiar, transformarse y mejorar, en la medida en que el docente se expone día a día a situaciones de enseñanza nuevas y desafiantes. Estos desafíos, en el caso de los docentes participantes, no sólo guardan relación con la

promoción del aprendizaje, la detección de errores de comprensión o el abordaje de dificultades para aprender, sino que también con el tipo de situaciones que los docentes deben experimentar de manera cotidiana con estudiantes que provienen de un contexto socio-cultural altamente complejo y ligado a problemáticas asociadas a la pobreza, que repercuten de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Está constituido por una gran diversidad de elementos y factores ya comentados, en el que el **componente práctico** adquiere una relevancia especial. Si bien, la biografía docente, la formación disciplinar, didáctica y pedagógica específica, así como la influencia de una serie de experiencias de enseñanza-aprendizaje del pasado tienen un gran impacto en la conformación del conocimiento profesional docente, la práctica docente, la manera en que ha puesto en marcha este tipo de conocimiento a lo largo de los años y en contextos y con estudiantes determinados, es crucial. La manera de enseñar de los docentes participantes a los estudiantes de los Liceos Pedro de Valdivia y A-2 de Cabildo, adquiere así una forma particular que se ha ido generando en la medida en que la van desarrollando y van aprendiendo a partir de sus prácticas pedagógicas cotidianas.
  
- Relacionado con el punto anterior, aparecen como extremadamente relevantes los contextos de aprendizaje. En este sentido, consideramos que el conocimiento profesional docente es un tipo de **saber situado**, en el que ha tenido fuerte repercusión los contextos en los que se ha puesto en marcha. La mayoría de los docentes participantes, tienen o han tenido la experiencia de trabajar en establecimientos educativos de otros estratos socioeconómicos y son conscientes que si bien ellos siguen siendo los mismos profesionales, su docencia varía y se adecua al contexto particular en el que enseñan. Así, en el contexto de esta investigación, pudimos acompañar en el aula a docentes que habían sido calificados como virtuosos o expertos, pero rápidamente nos percatamos que su forma de hacer docencia y de favorecer procesos de aprendizajes estaban estrechamente ligados a un contexto institucional y socio-cultural muy específico. Comprendimos que su forma de concebir la docencia y de ponerla en marcha dependía totalmente del tipo de estudiantes a los que enseñaban, de sus concepciones acerca del establecimiento educacional en el que estos estudiaban y del contexto social, económico y cultural, en que se insertaban. En este sentido, enseñar en liceos focalizados como prioritarios, conlleva de por sí una serie de preconcepciones y expectativas acerca de los estudiantes y sus familias, acerca de los que son capaces de aprender y llegar a ser en el futuro así como también una imagen mental del sentido que puede tener enseñar y ser docente en un contexto en el que no se espera nada de los estudiantes. A pesar de estas condiciones totalmente adversas, los docentes participantes del estudio, exhiben un inmenso compromiso con su docencia, pues la han adaptado y readaptado a la realidad educativa en la que enseñan, a los estilos y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, y a todos sus condicionantes institucionales y socioculturales. Lo anterior, no significa que los docentes intenten negar la realidad en la que enseñan sino que más bien, se hacen cargo de ella y, a partir de ahí enseñan de manera ejemplar. En síntesis, el conocimiento profesional docente es un conocimiento situado, no estándar, que depende de unos estudiantes y de un contexto institucional y social particulares y que se ha ido configurando a lo largo del tiempo en la medida que el docente ha hecho frente a una serie de dificultades propias de la práctica en un contexto particular.



- Es un **conocimiento que se va desarrollando a lo largo de la trayectoria docente**, y que puede ir presentando diferentes niveles de progresión. En un primer momento o etapa, los docentes – en la medida que van ejerciendo su profesión- tienden a ser mucho más estructurados, planifican en detalle, manifiestan dificultades para gestionar el tiempo en el aula y evaluar los aprendizajes y se ciñen a una pauta de actuación más rígida y no muy adaptable a los acontecimientos del aula; éste es el caso de la docente de Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, y, a pesar de ser docente novata, fue conceptualizada como docente ejemplar, cuestión que atribuimos a que manifiesta un gran compromiso e interés por su enseñanza, que va acompañado constantemente de procesos reflexivos que le permiten readaptar su docencia a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes; asimismo, esta docente se preocupa de manera especial por la microplanificación y la secuenciación de los contenidos impartidos en el aula y demuestra un interés especial por evaluar de la manera más justa y correcta posible, los aprendizajes. Presenta además características personales que le facilitan su tarea y el despliegue de estrategias instruccionales (explicar tantas veces como sea necesario, paciencia, enseñanza personalizada). Docentes con más años de experiencia, como el Arte y la profesora de Matemáticas, centran sus dificultades en el manejo disciplinar y en la macroplanificación respectivamente; sin embargo, se encuentran en una etapa de su trayectoria docente que les permite sentirse más seguros con su docencia y focalizarse más en los aprendizajes de todos sus estudiantes. Por su parte, los docentes experimentados, utilizan una gran variedad de estrategias y recursos instruccionales que dan cuenta de un conocimiento didáctico del contenido ejemplar; son capaces de detectar rápidamente si los estudiantes están aprendiendo o no, e introducen variaciones en su docencia cuando la situación así lo amerita. Actualizan sus conocimientos de manera constante y los relacionan con situaciones concretas o con la práctica profesional de sus estudiantes. Son docentes capaces de abordar y manejar las situaciones conflictivas en el aula, las constantes interrupciones y los problemas de disciplina, de manera rápida y efectiva, sin perder el hilo de la clase. En síntesis, son docentes dotados de la capacidad para reflexionar en la acción, en la situación de aula, cuando surgen imprevistos y se requiere de un cambio en el curso de la acción.

### 7.1.1 Influencias en el desarrollo del conocimiento profesional docente

De acuerdo a lo comentado hasta el momento, podemos conceptualizar el conocimiento profesional docente como un cúmulo de saberes conformado por creencias y pensamientos y prácticas pedagógicas que dependen de la biografía y trayectoria docente. Es un saber único, idiosincrático, complejo, con guiones de acción ya establecidos pero dinámicos y en permanente desarrollo en el que tiene gran impacto la experiencia de la enseñanza en un contexto educativo particular.

Si graficásemos el conocimiento profesional docente y las influencias que impactan en su desarrollo, sería más o menos así:



Si bien esta representación a primera vista parece simple, lo que queremos recalcar precisamente es el carácter dinámico e interactivo tanto entre los diferentes componentes del conocimientos profesional docentes como entre los factores del pasado y el presente que impactan en la docencia actual.

#### **a) Experiencias del pasado lejano**

En este estudio no hemos abordado en detalle la biografía de los docentes ni los sucesos trascendentales que han impactado su docencia, por no ser parte de los objetivos de investigación. Ahora bien, resulta indudable el influjo de las experiencias personales en la conformación del conocimiento profesional, que incluyen experiencias familiares, socializadoras y de vida que han ejercido y ejercen influencia en el compromiso docente y en la construcción de una identidad profesional.

Especialmente las docentes mujeres, expresan durante la entrevista, que desde pequeñas soñaban con enseñar y ejercían de “profesoras de sus compañeros de clase”. También aparecen influencias de la familia (padres o familiares cercanos que se han dedicado al mundo de la docencia) y que, de alguna manera, han condicionado la elección de ser profesores.

Sin embargo, parecen ser las **experiencias como aprendices**, las que más han tenido impacto en la manera de concebir la enseñanza actual. Si analizamos las entrevistas y de manera paralela atendemos las prácticas de aula y las percepciones de los estudiantes, podemos encontrar una concordancia impresionante entre aquellos aspectos de la docencia que más valoraban cuando los docentes eran estudiantes y aquellos que ellos mismos promueven en el aula en la actualidad. Así, hemos visto que el docente de Geografía, quien se caracteriza por favorecer un clima de clase centrado en la tarea y con normas disciplinares muy claras y marcadas, precisamente valora a profesores que se caracterizaban por impartir una enseñanza centrada en la tarea, en los contenidos. Las docentes de Compra y Venta y Matemáticas por su parte, valoran de sus antiguos profesores la claridad de las explicaciones, la motivación que debe promover el docente y el establecimiento de un clima cálido y respetuoso que favorezca el aprendizaje, aspectos que claramente fueron detectados como primordiales en sus clases. Las docentes de Química, Historia y Lenguaje y Comunicación, por otro lado, destacan sobre todo la formación valórica de los estudiantes y el tipo de relación que se establece con ellos, y vemos en sus clases que, justamente éste es uno de los aspectos en los que centran su atención.

En este sentido, consideramos que el impacto que han tenido las experiencias discentes de los profesores participantes en su docencia actual, no tienen tanto que ver con una forma específica de enseñar una disciplina o contenido, sino en aspectos que guardan relación con cómo enfocan su asignatura y, sobre todo con elementos relativos al clima de aula y con cómo establecer una relación pedagógica que promueva el respeto, la tolerancia y las ganas de aprender.

### **b) Influencias del pasado reciente y del presente**

La literatura sobre el tema (Clandinin, 1985) enfatiza la importancia del conocimiento práctico (también denominado “saber cómo”), generado a través de la experiencia, en la conformación del conocimiento profesional docente. En este estudio, hemos analizado, cómo el docente ha ido aprendiendo a través de sus prácticas pedagógicas una serie de habilidades que le han permitido afrontar la situación de enseñanza con éxito en la medida en que han desarrollado ciertos esquemas de acción que han guiado sus prácticas, su planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes generando así, un conocimiento rico, variado, muchas veces tácito e intuitivo, que se hace difícilmente verbalizable. Es también un conocimiento situado, contextualizado: los docentes saben cuáles son los conocimientos previos de sus estudiantes, sus principales dificultades en la comprensión de un contenido, cómo secuenciar los contenidos de la clase y cómo sacar mejor provecho a ciertas estrategias y recursos didácticos. Utilizan guiones de acción tácitos, rutinas en el aula que les son funcionales y que les permiten abordar la situación de enseñanza cotidiana de manera rápida y eficaz (rutinas más de tipo administrativa que marcaban un inicio y cierre de la clase, rutinas de tipo instruccional que van guiando el curso de la clase y le dan cierta estabilidad y estructura). A simple vista veíamos que las rutinas pueden ser conceptualizadas como formas estándares, automáticas y rígidas de proceder frente a situaciones similares, pero en este caso, los docentes hacen los ajustes necesarios de estas rutinas de enseñanza teniendo en cuenta los acontecimientos de la clase.

Esto lo han hecho a través de readaptaciones permanentes, muchas veces de manera inconsciente (reflexión en la acción) o bien a través de procesos reflexivos más conscientes de tipo individual o colectivo.

A partir de aquí, nos hace sentido rescatar el **Modelo de Razonamiento Pedagógico** propuesto por Shulman (2005). Dicho modelo, que hemos descrito en el marco teórico de este estudio, nos permite describir y comprender la manera en que los docentes de este estudio ponen en marcha su conocimiento pedagógico y cómo, a su vez, desde sus prácticas pedagógicas aprenden para mejorarlas. El razonamiento pedagógico que hacen los docentes cuando enseñan, conllevan un proceso dialéctico constante en el que se retroalimenta el conocimiento comprensivo (disciplinar y pedagógico), la selección reflexiva de los contenidos y objetivos de aprendizaje en conjunto con las representaciones didácticas para llevar a cabo las clases (transformación del contenido de la enseñanza), el conocimiento intuitivo que surge en la medida que enseñan, que incluye la gestión del aula, la interacción con los estudiantes y la transformación in situ de los contenidos en algo enseñable; este último les permite, cuando se hace necesario cambiar los cursos de acción cuando perciben que no se está produciendo el aprendizaje y, por sobre todo, la evaluación y la reflexión posterior sobre la enseñanza. Todos estos pasos que describen la puesta en marcha del conocimiento profesional docente, dan cuenta de procesos de acción y reflexión que alimenta las prácticas, desde las prácticas y para las prácticas y su optimización. Creemos que en el caso de los docentes expertos (Geografía, Física y Matemática) de este estudio, este proceso dialéctico produce en una espiral continua aunque en el caso de los docentes menos expertos, algunas de estas etapas no son logradas del todo; así, por ejemplo, el docente de Arte o de Matemáticas aluden a ciertos problemas para gestionar la disciplina del grupo clase o la planificación (conocimiento comprensivo y selección de representaciones didácticas). Finalmente, la docente novel (Comunicación y lenguaje), manifiesta dificultades para hacer una planificación más general y a largo plazo, y presenta algunas dificultades para evaluar sus prácticas pedagógicas de manera de poder optimizarlas.

Aquí también nos hacen sentido los planteamientos de Louden (1992), cuando hace referencia a los diferentes niveles de reflexión que presentan los docentes y que, a nuestro parecer, guardan relación con las etapas de evaluación y reflexión posterior sobre las prácticas propuestas por Shulman (2005) y también con la distinción hecha por Schön (1992; 1998) entre la reflexión en la acción y sobre la acción, tal y como hemos discutido en los resultados. Consideramos que los docentes de este estudio con menos años de experiencia, son capaces de reflexionar en la acción de manera espontánea y por tanto son capaces de percibir alguna dificultad mientras enseñan; sin embargo, en el caso de la docente de Lenguaje y Comunicación, a pesar de esta percepción, no logra cambiar los cursos de acción pues prefiere ceñirse a su estricta planificación (probablemente para no perder el control de la clase). En cambio las docentes de Matemáticas y Arte, logran un proceso de reflexión en un segundo nivel en la medida en que sus procesos reflexivos son más conscientes, cuestión que les lleva a tomar cierta distancia de la acción; según Louden (1992), este nivel involucra mirarse a sí mismo y reconsiderar los propios pensamientos y sentimientos acerca de un tema o un hecho y por tanto es un proceso de examen interno y exploración de una cosa que preocupa, que permite crear y clarificar significados con respecto a uno mismo y que se convierte en un cambio de la perspectiva conceptual. En un nivel superior de reflexión se encuentran las docentes de Química, Física y Matemáticas, Historia, Geografía y Compraventa quienes reflexionan de manera continua y repetida, vuelven sobre los eventos de la clase que les

preocupan e intentan idear fórmulas para saber cómo hacerles frente ya sea de manera solitaria o con otros colegas; este proceso, en todo caso, se hace sobre la marcha y es poco sistemático debido a la gran cantidad de tareas que deben llevar a cabo y a la simultaneidad de las tareas docentes. Finalmente, creemos que ninguno de los docentes participantes de este estudio logran el último nivel de reflexión propuesto por este autor, que es la reflexión como investigación y que, a diferencia de la introspección y el ensayo y la reflexión como repetición - donde la reflexión toma lugar de una manera distante a la acción-, involucra una forma reflexión que incorpora tanto la acción como el discurso acerca de la acción o lo que el autor denomina, un proceso de movimiento deliberado entre el discurso y la acción que conlleva un ciclo en espiral y sistemático de planificar, actuar, observar y reflexionar. En este sentido, consideramos que la falta de tiempos institucionales para llevar a cabo de manera sistemática y deliberada estos procesos reflexivos – de manera individual y/o colectiva- y la gran carga docente debido a la complejidad de la enseñanza en contextos educativos de alta complejidad como los estudiados, no facilitan este máximo nivel de reflexión.

En cualquier caso, queremos insistir, en que ***el conocimiento profesional docente y su puesta en marcha, se ven influenciados principalmente por la práctica***. Así, coincidimos con Grimmet y Mackinon (1992) cuando señalan que la disposición hacia la reflexión o, en otras palabras, el aprender continuo a través de la experiencia, es un rasgo que identifica al buen profesor, quien, con probabilidad, utiliza nuevos problemas como oportunidades para ampliar su conocimiento y competencia aunque muchas veces este tipo de prácticas reflexivas pasan desapercibidas para los profesores – tal y como se ha visto en el apartado de resultados- y que sólo pueden detectarse y abordarse a través de estudios como éste que incorporan mecanismos de observación de las clases, discusión en torno a éstas, entrevistas en profundidad, etc.

Si adoptamos una perspectiva de desarrollo o evolución del conocimiento práctico docente, atendiendo las aportaciones de Marcelo (2009), Berliner (1986), Dreyfus y Dreyfus (citado en Medina Moya, 1986) y Schön (1992) podemos señalar que durante la ***formación inicial***, los docentes comienzan a construir un tipo de conocimiento proposicional en torno a la disciplina estudiada, los conocimientos pedagógicos generales y el conocimiento didáctico (conocimiento sobre cómo enseñar una materia o disciplina determinada). Es un conocimiento aprendido durante los años de formación académica en la universidad, objetivo, verbalizable, explícito, y de carácter teórico que no requiere validación por medio de la experiencia personal (Torres, 1998). En este caso particular, se refiere al conocimiento de tipo científico ligado al acervo de saberes que se ha ido generando a lo largo del desarrollo del conocimiento disciplinar, la historia de las ciencias de la educación, de las didácticas específicas y la Pedagogía y que dan cuenta de qué enseñar y cómo se debería enseñar una disciplina particular, así como también elementos relacionados con el manejo de aula, desarrollo e implementación de recursos didácticos generales y específicos a una disciplina, teoría de la educación, planificación docente, evaluación de los aprendizajes, etc. Aquí cobra especial relevancia, la disciplina estudiada, qué es y cuáles son los mejores procedimientos particulares para enseñarla. Si bien durante la formación inicial docente también se aprenden elementos prácticos (a través de las prácticas profesionales y otras asignaturas de este estilo), durante esta etapa suele primar el conocimiento formal, declarativo o también denominado “saber qué”.

Sin embargo, no parece ser este tipo de conocimiento aprendido el que más ha condicionado la docencia de los profesores participantes durante su formación inicial, sino nuevamente otros factores asociados a la docencia, como las experiencias como aprendices y eventos personales en contextos de aprendizaje formal durante este período. Algunos de ellos, recuerdan sobre todo, la claridad de las explicaciones, las estrategias didácticas que favorecían la atención en clase, las formas de gestionar el tiempo de aula, el compromiso docente, sus prácticas profesionales, como importantes elementos que han moldeado su docencia actual. Así, por ejemplo, la docente de Química nos relata cómo estudiando la Licenciatura, tuvo la oportunidad de enseñar a sus compañeros y, a partir de allí, fortaleció su vocación de enseñante. Por su parte la docente de Lenguaje y Comunicación relata una experiencia traumática vivida que exacerbó su timidez y sus dificultades para preguntar en clase, experiencia que ella, de manera consciente, intenta revertir en sus clases, evitando ridiculizar a sus estudiantes y promoviendo un ambiente participativo marcado por el respeto y la tolerancia.

Durante el **proceso de inducción a la docencia**, vale decir, los primeros años en el que el recién titulado comienza a enseñar, se inicia un proceso de ajustes entre el conocimiento proposicional adquirido durante los años de formación y las prácticas docentes. Es un período de ajustes permanentes, cambiante, incierto y suele provocar bastante tensión en los docentes novatos, cuando sobre todo, se percatan que el conocimiento declarativo adquirido, no es suficiente para hacer frente a la situación de aula y a la complejidad de la enseñanza con sus múltiples desafíos y dificultades. Durante esta etapa de incertezas, el docente aprende como puede: ya sea de manera individual a través de procesos de ensayo y error o bien, apoyándose en la experiencia de colegas más experimentados que actúan a modo de mentores o tutores y que acompañan al novicio en esta etapa de iniciación en la docencia.

Tal y como vimos en el caso de la docente de Lenguaje y Comunicación, las principales dificultades que ella experimentaba guardan relación con la gestión del tiempo y con una clara instauración de rutinas de cierre de la clase, que le permitieran dar una estructura más clara de la clase y del contenido. A partir de estas dificultades, ella ponía en marcha una serie de procesos reflexivos in situ que se centraban sobre todo, en el manejo del tiempo y en cómo administrarlo de mejor manera, cuestión que a nuestro juicio, le impedía concentrarse en la comprensión de los estudiantes y en su aprendizaje. Podríamos decir por tanto que esta profesora estaba mucho más centrada en su docencia y en cómo llevarla a cabo de manera adecuada que en buscar aquellos mecanismos que le permitieran cerciorarse que estaba logrando la comprensión y el aprendizaje de sus estudiantes.

También durante este período de iniciación resulta crucial, el apoyo que puedan recibir los docentes de la institución en la que trabajen así como de otras personas significativas que puedan ir dando soporte psicológico. Este tipo de aprendizaje, más en solitario o bien apoyado por docentes expertos o la institución educativa, también quedaron evidenciados en el informe de resultados. Vimos por ejemplo, cómo el profesor de Arte tuvo la oportunidad de observar a una docente experimentada, instancia que le proporcionó ideas para su propia docencia. La docente de Matemáticas buscó de manera intencionada ayuda en otros docentes del área cuando comprendió que el nivel de dificultad que estaba planteando a sus estudiantes era demasiado elevado y que no le comprendían. Finalmente, la docente de Historia relata cómo en sus inicios profesionales, a través de una experiencia de trabajo colaborativo en su institución de trabajo, aprendió a planificar y a crear materiales didácticos.

Una vez superada la etapa de los primeros años de ejercicio de la docencia, de acuerdo a Marcelo (2009), suele sucederse una **etapa de mayor estabilización**, en la que el docente ya ha aprendido qué funciona en el aula y de qué manera debe llevar a cabo sus clases; asimismo, durante esta etapa, se podría decir que se logra un mayor y mejor equilibrio o reconciliación entre el saber qué y el saber cómo. Lo anterior no significa que el docente haya encontrado una fórmula para enseñar, invariante y funcional para todo tipo de contextos de enseñanza, pero por lo menos ya ha logrado un mejor conocimiento del contexto institucional y social en el que enseña, está aprendiendo a conocer a sus estudiantes, sus estilos y necesidades de aprendizaje, y comienza a desarrollarse un conocimiento docente más estructurado. Durante esta etapa, el profesional adquiere mayor seguridad sobre el manejo de aula y también sobre cómo enseñar de la mejor manera posible un contenido particular; ello le lleva a sentirse más tranquilo en sus prácticas docentes para promover el aprendizaje e incluso a arriesgar o probar nuevas estrategias instruccionales para mejorar los aprendizajes y evaluarlos. Es un profesorado hábil y competente, que determina qué aspectos de la enseñanza y el aprendizaje requieren mayor atención y las abordan de manera focalizada.

Éste es el caso de las docentes de Matemática, Química, Compra y Venta y Arte, quienes ya han logrado una cierta estabilidad y seguridad para llevar a cabo sus clases y disponen de aquel conocimiento que les permite comprobar si sus estudiantes están aprendiendo y, en caso contrario, idean de manera rápida y efectiva procedimientos para lograrlo. Conocen más a sus estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y suelen monitorear de manera personalizada sus logros. Si bien, aún presentan algunos de ellos ciertas dificultades para planificar de acuerdo a los estándares establecidos (Matemáticas), mantener el orden o la disciplina o se cuestionan cómo afrontar de mejor manera situaciones conflictivas (Arte), son capaces de manejar la situación de aula y llevar a cabo su clase de acuerdo a los objetivos planificados. Están más centrados en el aprendizaje de sus estudiantes y en los errores que cometen y, a partir de ahí adaptan y modifican su docencia.

Durante todos estos años de ejercicio de la docencia, los profesores participantes del estudio, han profundizado en el compromiso con su docencia y con los estudiantes, cuestión que ha incidido en su forma de enfocar la enseñanza, elaborar su rol como docentes en la medida que empezaron a desarrollar un conocimiento docente situado o contextualizado. Los docentes conocen el medio socio-cultural en el que viven sus estudiantes, las problemáticas personales, familiares y sociales que viven día a día; saben del estigma social que conlleva estudiar en un establecimiento con unos estudiantes de los que la sociedad espera poco o nada, y, sin embargo, se plantean la docencia como un desafío como una forma de ayudar a los estudiantes a ser mejores personas y lograr una mejor vida.

Finalmente, los docentes de Química, Geografía, Física y Matemática debido a la gran cantidad de años ejerciendo la docencia (17, 19, y más de 20 respectivamente), han alcanzado una etapa que nos permite hablar de **“profesorado experto”** (Dreyfus y Dreyfus, citado en Medina Moya, 1986). Son profesores que actúan de manera intuitiva y que son capaces de hacer un análisis global de la situación de enseñanza-aprendizaje y de los problemas y de actuar eficazmente para abordarlos. En el caso de los docentes participantes, estos destacan por un dominio magistral del contenido y por la utilización de ricos y variados estrategias y recursos didácticos para que sus estudiantes aprendan. Son docentes que están muy centrados en la tarea y que “neutralizan” los elementos disruptivos que suelen aparecer con demasiada

frecuencia en sus aulas, sin perder el hilo de su clase. Conocen también a sus estudiantes, saben cuáles son sus principales dificultades y saben reforzar aquellos contenidos que son de mayor nivel de dificultad; anticipan los errores de los estudiantes y dan numerosas pistas para el aprendizaje.

Siguiendo los planteamientos de Schön (1992; 1998), hemos visto cómo los docentes del estudio ponen en marcha en mayor o menor medida, procesos reflexivos que acompañan sus prácticas pedagógicas. Sobre todo, hemos sido testigos, de cómo reflexionan en la acción ante situaciones inesperadas en el aula y son capaces de cambiar el curso de la clase para afrontarlas, centrarse en la tarea detectar errores de comprensión y cambiar las prácticas para favorecer el aprendizaje. Esta habilidad la observamos en los docentes con más experiencia, sin embargo, también aparece en profesoras del estudio que llevan ejerciendo su docencia por más de cinco años y menos de diez. En cuanto a la docente novata, como señalábamos, sus reflexiones in situ guardan más relación con la gestión del tiempo. En cuanto a la reflexión sobre la acción, consideramos que si bien está presente en la mayoría de los docentes - surgiendo sobre todo en la situación de entrevista, cuando se les preguntaba de manera explícita por aspectos por mejorar en su docencia y por la planificación- es un proceso más bien individual y privado, poco desarrollado y por tanto que falta por abordar de manera intencionada. En este sentido, hemos constatado que, a pesar de existir algunas instancias en el Liceo que permitirían un trabajo más colegiado y colaborativo (consejos de profesores, reuniones por departamento), la docencia sigue ejerciéndose más bien de manera solitaria. Por tanto, desde nuestra percepción, faltan espacios colaborativos de trabajo docente de tipo formal para que los profesores puedan reflexionar y explicitar todos esos conocimientos tácitos que han ido desarrollando a través de la experiencia y puedan idear nuevos cursos de acción en la medida que comparten sus prácticas pedagógicas con otros docentes de menor o mayor experiencia y de diferentes disciplinas. Una buena instancia para desarrollar este tipo de habilidades y cultura colaborativa la constituye la formación permanente así como también espacios formativos creados desde el propio centro.

Para cerrar este apartado, debemos señalar que por el hecho de que todos los docentes participantes de este estudio, enseñan y han enseñado en los Liceos Pedro de Valdivia **conocen el contexto social y cultural que enmarca la realidad institucional en la que ejercen su docencia**, la que, a pesar de ser profundamente compleja y conflictiva, les da pie para reconocer su docencia como una profesión desafiante y a la que se abocan día a día con el mejor de sus ánimos.

## **7.2 El conocimiento didáctico del contenido y sus manifestaciones**

En el informe de resultados hemos dejado claro que no resulta nada fácil hacer una separación “real” entre el conocimiento pedagógico y el de tipo didáctico. El mismo Shulman (2005), en su modelo de razonamiento y acción pedagógico del conocimiento didáctico del contenido, incluía entre los elementos de la enseñanza, cuestiones como la gestión y organización del aula que para nosotros resultan ser de tipo pedagógico y no tanto didáctico. Lo anterior porque no guardan relación directa con la enseñanza de un contenido sino más bien con una forma de disponer y estructurar la sesión de manera tal de, a partir de aquí, enseñar a través de representaciones didácticas que favorezcan la comprensión de los estudiantes.



A pesar de ello, en este estudio nos hemos propuesto hacer una distinción con fines descriptivos y hemos establecido aspectos del conocimiento profesional docente más ligados al ámbito pedagógico (estructuración de las clases y rutinas de aula), mecanismos utilizados por los docentes para captar la atención y promover la motivación de sus estudiantes y el clima de aula y la relación pedagógica que se establece como una forma de favorecer el aprendizaje. En segundo lugar, hemos hecho referencia a aspectos del conocimiento profesional docente más ligados al componente didáctico y con ellos hacemos alusión principalmente a todos aquellos mecanismos, estrategias y recursos didácticos que utilizan los docentes para hacer comprensible su materia; en otras palabras, nos hemos focalizado en lo que Shulman (1986) denominó “pedagogical content knowledge” y al que más tarde Marcelo (1983) se refirió como “conocimiento didáctico del contenido”.

De los aspectos de tipo pedagógico, a partir de esta investigación nos hemos encontrado con que la manera de organizar la sesión de clase, con rutinas de inicio, desarrollo y cierre, tienen gran importancia en la medida que no sólo guían la actuación docente, sino también de los propios estudiantes, quienes valoran esta estructura y este orden la que les permite participar en las clases de una manera estable y organizada. Hemos visto y comentado, que son los docentes con más trayectoria los que más definidas tienen estas rutinas y que los docentes con menos años tienden a modificarla un poco o bien, incluso la docente novata no logra llevar a cabo la secuencia de inicio, desarrollo y cierre de manera completa. Por otro lado, dentro de estas rutinas, nos encontramos con que todos los docentes dan una serie de indicaciones e informaciones constantes para asegurar el éxito de la tarea, lo cual se constituye en una excelente base e inicio para desarrollar la clase. Asimismo, dentro de los aspectos de tipo pedagógico, descubrimos que todos los profesores, con su peculiar estilo docente, utilizan una serie de mecanismos para llamar la atención de sus estudiantes y mantenerlos involucrados en la tarea, ya sea a través de la realización de preguntas constantes y la solicitud personalizada de participación.

Pero sin duda, a partir de los resultados expuestos, es el clima de aula establecido, el aspecto más relevante en el sentido de sentar unas bases o crear una plataforma a partir de la cual puedan enseñarse los contenidos. Vimos que estos docentes crean y promueven un ambiente de trabajo centrado en la tarea, con normas de disciplina estrictas y que a la vez establecen una relación pedagógica basada en la preocupación, en la tolerancia, en el respeto, y por qué no decirlo, en un trato cariñoso y afectivo con sus estudiantes. Conocen al estudiantado, sus circunstancias familiares y a pesar de ello tienen altas expectativas de su aprendizaje. Son docentes que conciben su profesión como más que la enseñanza de un contenido; que forman en valores a sus estudiantes de manera implícita y explícita y que sienten un compromiso moral con la docencia y la sociedad. Son docentes comprometidos que buscan la justicia social, la equidad en la educación de manera que existan oportunidades para todos los ciudadanos.

En este sentido, creemos que sin la existencia de este clima apropiado para el aprendizaje, tanto en lo que respecta a claridad de normas, foco en la tarea y elementos afectivos o valóricos que tiñen la relación entre profesor y sus estudiantes, NO sería posible enseñar un contenido. A nuestro juicio, ya podríamos contar con el mejor didacta en Matemáticas, Física, Historia, Arte, etc., pero si el docente no conoce a sus estudiantes ni el contexto del que provienen – que en este caso es un contexto sociocultural extremadamente complejo- y a partir de aquí promueve un ambiente de tolerancia, respeto y de preocupación por la dimensión personal de sus

estudiantes, la enseñanza para la comprensión de un contenido no será posible. En otras palabras, consideramos la relación pedagógica y el clima de aula como la base necesaria, aunque no suficiente para promover el aprendizaje en estudiantes provenientes de liceos como el Pedro de Valdivia o el A-2 de Cabildo.

Una vez que existe esta base sobre la cual construir los aprendizajes de los estudiantes, podemos focalizar nuestra atención en el aspecto más didáctico de la enseñanza centrándonos en aquel tipo de conocimiento que le permite a los docentes hacer las transformaciones necesarias para hacer de su materia algo enseñable y comprendido por los estudiantes.

En este sentido, no es nuestra pretensión dar a conocer un listado de estrategias o recursos didácticos de docentes ejemplares que, a manera de prescripción, determinen lo que un docente debe o no hacer en sus clases, sino que más bien, entregar una visión panorámica y algunas consideraciones, en relación con el conocimiento didáctico del contenido de profesores virtuosos, vale decir, aquel que les permite buscar y desarrollar nuevas representaciones didácticas que son relevantes para los contextos de aprendizaje en los que enseñan.

En el apartado del informe de resultados en el que abordamos las etapas de razonamiento pedagógico, analizamos la manera en que los docentes participantes de este estudio se “enfrentaban” al contenido y qué procesos llevaban a cabo para implementar una planificación estructurada y flexible a la vez que les permite secuenciar los contenidos y actividades que son abordadas de una manera clara, ordenada y ajustarse a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; este dinamismo en la manera de concebir e implementar la planificación tenía como fuente procesos reflexivos in situ que les permitían retroalimentar de manera constante sus prácticas de manera de adaptarla a los estudiantes. Sin embargo, también hemos visto que la docente novata experimentaba ciertas dificultades a la hora secuenciar los contenidos y actividades previstas y la manera de gestionarlas en el aula; podríamos decir que esta docente se encuentra en un período de ajustes entre la detallada microplanificación que efectúa día a día y el real desarrollo de la sesión, que involucra tiempos diferentes a la hora de resolver una tarea o comprender un contenido. En el informe de resultados ya comentábamos que probablemente esta docente estuviera más concentrada en lo que “debía” hacer como enseñante y en las dificultades que experimentaba) más que en cómo detectar los errores de los estudiantes que retroalimentaran sus prácticas y que le permitieran focalizarse en aquellas representaciones didácticas que podían ser más útiles para favorecer el aprendizaje. Los docentes más experimentados del estudio, por el contrario, han desarrollado un sistema de planificación mucho más flexible, que van adaptando en la misma medida en que hacen la clase y van detectando de manera simultánea, qué tipo de actividad puede ser llevada a cabo de una manera más adecuada, si es necesario hacer una recapitulación o repaso de un contenido no comprendido, el refuerzo de alguno aún no internalizado, etc. Asimismo, son docentes que poseen tal manejo de la asignatura debido a sus años de experiencia y al tiempo que la han estado impartiendo, que llevan a cabo una planificación mucho más general y no tan estructurada. Conocedores en profundidad del currículum, de los objetivos y los contenidos propios de la asignatura, tienen la capacidad para iniciar la clase con un objetivo claro y, en la medida que la sesión se va desarrollando, para ir “tomando el pulso” a la clase. Estos profesores, son capaces de poner en marcha una planificación basada en una estructura flexible, que se va adaptando al desarrollo de los acontecimientos que se van sucediendo en el aula.

Los profesores ejemplares participantes de este estudio, tienen la habilidad para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes a través de mecanismos de evaluación continua y de resultados, dando mucho más importancia a la primera, en la medida que conciben el aprendizaje como un proceso en constante evolución. En este sentido, hacen un monitoreo constante del progreso de sus estudiantes, se preocupan porque los contenidos sean aprendidos por estos y puedan desarrollar las tareas abordadas; cada uno, con su peculiar estilo, intenta sistematizar de la mejor manera posible la evolución de cada estudiante, cosa que se ve reforzada, en la medida que dedican gran parte de la clase, a monitorear de manera personalizada sus faltas de comprensión, errores de ejecución, principales dudas, etc. En el caso de la evaluación de resultados, son capaces de adaptar tanto los instrumentos de evaluación como los de corrección (rúbricas) al nivel de aprendizaje real de sus estudiantes; finalmente, con respecto a esto último, tienen en cuenta sus situaciones personales y familiares y son capaces de dar tantas oportunidades sean necesarias y oportunas al estudiante, para que éste apruebe la asignatura, siempre y cuando demuestre que ha habido un aprendizaje real.

Asimismo, de manera general, los docentes virtuosos, además de poseer un dominio de la materia, es decir de la disciplina específica en la que habían sido formados, han desarrollado un saber que les permite encontrar los mejores procedimientos para transformar la materia en algo comprensible. Ambos tipos de conocimientos les permiten “moverse con holgura” por el aula, relacionando temas, conectándolos con hechos de la vida cotidiana, con la actualidad noticiosa o con las futuras prácticas profesionales de sus estudiantes. Les habilita para responder dudas de los estudiantes, para asesorarlos en la búsqueda de la mejor forma de resolver una tarea ya sea de manera individual o colectiva y para fomentar la participación. También, les permite reforzar contenidos que, en el fragor de la sesión perciben como no aprendidos o en los que los estudiantes manifiestan problemas de comprensión.

Ahora bien, queremos recalcar que no sólo la experiencia y el desarrollo del conocimiento práctico tienen relevancia en la manera en que se manifiesta el conocimiento profesional docente en general y el conocimiento didáctico del contenido en particular. Y aquí hacemos referencia a un episodio relatado en la entrevista efectuada a la docente de Historia quien alude a una situación en la que tuvo que llevar a cabo una sustitución en una asignatura que no dominaba (Filosofía). El hecho de no ser experta en esta área disciplinar generó gran ansiedad y cierta inestabilidad en su actuar docente, sobre todo porque no dominaba el contenido. Si bien señala que hizo esfuerzos por aprender más de Filosofía y de los contenidos particulares que debía abordar, por actualizarse, leer, buscar en Internet, etc., la holgura con la que suele enseñar su propia disciplina desaparece y presenta más dificultades a la hora de planificar y utilizar estrategias instruccionales apropiadas. Con lo anterior, queremos enfatizar, que ***no puede existir un conocimiento didáctico del contenido adecuado, si no existe un dominio de los contenidos a ser enseñados.***

En lo que respecta a la cotidianeidad de la enseñanza en el aula y las representaciones didácticas más recurrentes utilizadas por los docentes participantes, podemos decir que:

- Los docentes promueven un ***aprendizaje significativo***, con sentido, en el que los estudiantes se involucran activamente, y que está conectado con sus conocimientos previos, su conocimiento cotidiano y/o su futuro profesional; para ello, utilizan estrategias como el anclaje, la recapitulación, la aplicación práctica de contenidos, el uso constante de ejemplos y de anécdotas.

- Promueven **procesos de mediación socio-cognitiva**, tal y como los planteaban Piaget (en Carretero, 2004) y Vygotsky (2000), y fomentan la construcción de un conocimiento compartido, en que el estudiante participa activamente y es ayudado por sus pares y el docente quien, en todo momento, despliega todos aquellos recursos, estrategias y procedimientos que están a su alcance para facilitar el aprendizaje con sentido.
- A la vez, **llevan a cabo su clase de una manera desafiante**, haciendo uso de un rico y variado repertorio de recursos didácticos (libros, mapas, tecnologías, dibujos, guías de ejercicios, dibujos y gráficos, etc.), de la interrogación didáctica en sus diversas modalidades, los conflictos cognitivos, de manera tal que el estudiante se ve obligado a reflexionar en torno al conocimiento, reelaborarlo y así asimilarlo a sus estructuras cognitivas.
- Estos docentes **conocen y detectan de manera rápida y eficaz cuáles son los principales errores de los estudiantes, cuáles son sus mayores dificultades para comprender un contenido y también de manera efectiva, ponen en marcha mecanismos para paliar estas dificultades**; así, utilizan la enseñanza estratégica, la recursividad, la recapitulación, llevan a cabo más ejercicios, hacen preguntas, “leen el rostro de sus estudiantes” y son capaces de llevar a cabo un monitoreo personalizado de estos para corroborar si han comprendido y les retroalimentan de manera constante de manera que estos puedan ir progresando en su aprendizaje.
- Asimismo, **son capaces de modelar las respuestas de sus estudiantes** de manera tal de acercarlos al resultado y/o la manera en la que debe llevarse a cabo un procedimiento; los hacen centrarse en las ideas centrales o claves de un contenido, les entregan pistas para el aprendizaje de manera individual y colectiva, de manera que los propios pares se constituyen en facilitadores del aprendizaje.

Otro tipo de análisis que consideramos puede ser de provecho aunque debe ser profundizado en investigaciones posteriores, guardan relación con las representaciones didácticas que distinguen a los docentes de las áreas Humanista y Científico-Matemático. Ya hemos visto que todos ellos utilizan la enseñanza personalizada, retroalimentan de manera constante a sus estudiantes, responden a todas sus dudas y ponen en acción una serie de recursos didácticos ligados a cada uno de los ámbitos disciplinares que enseñan. Por su parte los docentes adscritos al área Humanista (Lenguaje y Comunicación, Arte, Historia y Geografía), suelen decantarse más por el uso de la interrogación didáctica, el anclaje y la corroboración de la comprensión. En cambio los del área Científico-Matemática, además de todas las estrategias antes señaladas, también suelen echar mano de la recapitulación, la corrección de errores, la enseñanza estratégica, la focalización en el contenido, el aprendizaje compartido, la recursividad y el modelaje cognitivo. En este sentido, creemos que sería interesante llevar a cabo investigaciones futuras que incorporen la mirada de especialistas didactas en disciplinas particulares que puedan dar soporte a este tipo de análisis y que puedan reforzar la idea de cuáles serían las representaciones didácticas de más provecho y recurrentes en las diferentes disciplinas.

Para finalizar, queremos relevar algunas ideas que nos parecen clave: los docentes participantes del estudio, presentan un elevado conocimiento disciplinar y a la vez un dominio de todas aquellas transformaciones didácticas que les habilitan para enseñar de manera de promover el aprendizaje de sus estudiantes e ir adaptándolo y readaptándolo a las necesidades

de aprendizaje de sus estudiantes; éste último es esencialmente un conocimiento práctico, aprendido a través de la experiencia. Poseen gran conocimiento sobre sus estudiantes, sus conocimientos previos, mayores dificultades y estilos de aprendizaje. Asimismo, cuentan con un gran manejo del currículum y de los objetivos y contenidos curriculares propios de cada curso o nivel de enseñanza. En el aula, son capaces de idear y poner en marcha una serie de estrategias y recursos instruccionales que mantienen la atención del estudiantado y lo involucran activamente en la construcción de sus aprendizajes y que a la vez denotan un gran conocimiento de contenidos, del contexto o del ámbito profesional. Son profesores comprometidos con su docencia que han desarrollado un conjunto de creencias, percepciones y expectativas de sus estudiantes que le permiten al mismo tiempo comprender y situar la realidad socio-cultural en la que viven y, a partir de allí, construir y desarrollar una docencia ejemplar, que confía en las capacidades de los jóvenes y les alienta a aprender y a ser mejores personas.

### **7.3 Orientaciones para las políticas públicas y los procesos de formación inicial y permanente del profesorado de enseñanza media**

Una vez descrito y analizado el conocimiento profesional docente de profesores considerados ejemplares pertenecientes a liceos focalizados como prioritarios, en toda su complejidad, la manera en que se genera y manifiesta el conocimiento didáctico del contenido y sus fuentes, pasamos a continuación a elaborar algunas orientaciones para las políticas públicas en educación y, particularmente para la formación inicial y permanente del profesorado de enseñanza media. Teniendo en cuenta el carácter situado y contextual de este tipo de conocimiento, no ofrecemos prescripciones o una guía detallada sobre estos aspectos sino una serie de premisas generales que se derivan del estudio efectuado. Estas orientaciones, a nuestro juicio, deben ser tomadas en cuenta considerando los años de experiencia docente (profesor novato, con experiencia y experto), el contexto de enseñanza e institucional y, por supuesto, el contenido disciplinar enseñado.

En este sentido, el actual escenario en el que se encuentra el desarrollo de la profesión docente en la educación pública, hacen necesario re – mirar la política educativa que la sustenta, ya que si bien tiene como objetivo central promover aprendizajes de calidad y en equidad en los estudiantes, ésta debe analizarse desde el logro de resultados de aprendizaje en relación a las condiciones para la enseñanza que se generan al interior del aula y la institución educativa que posibilitan que los estudiantes logren motivarse y desarrollar los contenidos propuestos por sus profesores.

Algunas **orientaciones generales** para la formación inicial y permanente del profesorado de enseñanza media que proponemos son:

- Dada la diversidad de contextos de enseñanza-aprendizaje y la realidad socio-cultural que enmarca el sistema educativo chileno, y al que hemos tenido acceso a través de esta investigación, sugerimos que tanto la formación inicial como permanente esté orientada a atender este tipo de diversidad. En este sentido, consideramos que uno de los puntos focales que debiera considerar la formación docente es la atención a la diversidad de los aprendizajes así como también la diversidad de los contextos de enseñanza teniendo en cuenta variables institucionales y socio-culturales. En liceos

focalizados como prioritarios, debido a la gran complejidad que los caracteriza, creemos que se requiere de una formación sólida para atender un estudiantado diverso, con necesidades de aprendizaje concretas, en la que se respeten sus ritmos y estilos de aprendizaje y se tengan en cuenta las variables socioeconómicas que pueden afectar dicho aprendizaje.

- Considerando también que el conocimiento profesional se compone de un conjunto de habilidades ligadas al saber disciplinar, pedagógico y didáctico, así como también a la biografía personal y las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que impactan en su docencia actual, consideramos que sería un aporte que los programas formativos lleven a cabo un abordaje profundo de cada uno de estos aspectos. En este sentido, el docente de enseñanza media debe ser un profesional altamente preparado para enseñar un contenido disciplinar, pero también debe manejar todos aquellos recursos y estrategias didácticas que son más óptimos para la enseñanza de esa disciplina con estudiantes particulares. Este tipo de orientación se hace especialmente importante para los docentes noveles, quienes, a la par de poner en marcha mecanismos de planificación, metodología y evaluación que no conocen del todo, están aprendiendo a conocer las características de sus estudiantes y la realidad institucional.
- Sugerimos asimismo trabajar la dimensión personal del docente en el que se traten todas aquellas experiencias del pasado que influyen la docencia actual; en otras palabras, se trata de hacer un trabajo explícito en torno a las creencias, concepciones y prejuicios sobre la enseñanza y el aprendizaje y todas las fuentes personales y socioculturales que las nutren. Este tipo de trabajo, creemos que debe ser abordada tanto para el caso de docentes principiantes (en quienes los modelos discentes y las creencias asociadas a estos tienen gran impacto) como en el de docentes con más años de experiencia (el hecho de llevar muchos años enseñando en contextos educativos de alta complejidad, influye en la formación de ciertas creencias y concepciones acerca de los estudiantes y el aprendizaje que pueden terminar por afectar la docencia y favorecer el burn out en los profesores.)
- La formación permanente, a partir de lo recabado en esta investigación, debiera tener un claro componente contextualizador. Sin menospreciar los avances en la literatura sobre las didácticas, la Pedagogía y la Educación, todo este tipo de saberes proposicionales debieran trabajarse de acuerdo a las características del lugar de trabajo. Así, nos hace sentido una formación permanente en clara conexión con la institución educativa en la que se ejerce la docencia. A partir de aquí, proponemos que sea ésta la que recoja las principales inquietudes y necesidades de formación de su profesorado y que, a partir de allí, se autogeneren mecanismos formativos dirigidos a los profesionales de la educación con diversa trayectoria docente. Lo anterior porque los docentes noveles, los docentes con más de cinco años de trayectoria docente y los que cuentan ya con una larga experiencia, no presentan las mismas necesidades de formación. En este sentido, creemos, por ejemplo, que para el caso de los docentes noveles, pueden crearse mecanismos de acompañamiento o mentoría desde el propio liceo de manera tal de apoyarlos en el proceso de socialización o inducción en la carrera profesional. Los profesores más experimentados y los con menos experiencia, debieran contar además con espacios de trabajo colaborativo y de reflexión al interior del liceo. Unos con otros

pueden aprender y compartir nuevas maneras de enfocar la enseñanza, de ponerla en marcha en el aula, de planificar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes de ese establecimiento en particular. Lo anterior, se puede llevar a cabo a partir de la propuesta de Imbernon (2004) quien plantea tres etapas de formación: una de formación básica y socialización profesional (que se correspondería con la formación inicial), una de inducción profesional y, finalmente, una de perfeccionamiento que coincidiría con la formación permanente. Las dos primeras resultan clave para los docentes principiantes en la medida que, de ellas dependerá el desarrollo de su carrera profesional, su compromiso con la docencia y el desarrollo de capacidades para afrontar los dilemas y problemas de la enseñanza en contextos educativos complejos.

- La formación del profesorado en general, debiera potenciar los procesos reflexivos, individuales y colectivos. Probablemente la virtuosidad de los docentes estudiados se genera y refuerza en parte porque acompañan de manera continua su docencia, de procesos reflexivos para optimizarla. Estos procesos reflexivos permitirán al docente analizar y comprender las características particulares de los estudiantes y del contexto en el que enseñan junto a los factores sociales, culturales y políticos que los enmarcan. La formación del profesorado puede convertirse así en una oportunidad para que los docentes investiguen sobre sus prácticas de manera de interpretar y resignificar sus prácticas docentes y para sistematizar su conocimiento práctico de modo de hacerlo asequible a nuevas generaciones de profesores. En el caso de la formación permanente, este tipo de habilidad, puede potenciarse a través de un programa de formación externo, pero creemos que puede obtener el máximo provecho en la medida en que se promueva desde el propio centro educativo. Desde aquí, las prácticas de trabajo colaborativo en la escuela propuestas por Hargreaves (1994) nos hacen sentido en la medida en que prevalece un acuerdo acerca de valores educativos de un compromiso compartido para lograr ciertas metas que han sido estipuladas de manera democrática o que han sido acordadas entre todos los profesores de un centro educativo. Así, los profesores trabajan juntos, interactúan con calidez y sinceridad y con el apoyo y el soporte de la administración de la escuela. Este tipo de prácticas, pueden ser llevadas cabo en conjunto por docentes noveles y con mayor experiencia en espacios de asesoría, mentorías y acompañamiento de retroalimentación mutua.
  
- Como ya hemos reiterado, el conocimiento profesional docente es un conocimiento situado, contextualizado, no estándar; por tanto, la formación inicial y permanente debiera abordar la realidad social, cultural y política del sistema educativo chileno, en sus diferentes niveles y estratos. A partir de aquí, también creemos que se vuelve necesario trabajar cuestiones relacionadas con los discursos de poder y la reproducción de las diferencias sociales. Desde nuestra perspectiva, se ha de promover una visión progresista de la educación (Grimmett y McKinnon, 1992) o de reconstrucción social (Pérez, 1994), que concibe al profesor como un profesional reflexivo, crítico, que diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y visualiza la enseñanza como una actividad transformadora nunca libre de opciones de carácter ético y político. Así, los estudiantes se transforman en investigadores competentes capaces de reflexionar y examinar críticamente su mundo cotidiano, comprometidos en una continua reconstrucción de su experiencia. Desde esta visión, se asume también, que los hombres y las mujeres son capaces de ser libres y miembros igualitarios frente a la justicia, a la democracia y a la sociedad. Consecuentemente, se trata de trabajar para

cambiar la naturaleza propia de las instituciones educativas como medios para conseguir la igualdad y la justicia social. En esta transformación, los profesores tienen un rol preponderante por lo cual deben ser formados política y socialmente para reflexionar críticamente acerca del orden social dominante y para movilizar acciones de manera de transformarlo en conjunto con los alumnos y demás actores educativos. Esta visión de la enseñanza es muy afín al enfoque de investigación – acción y formación del profesor para la comprensión (Stenhouse ,1987; Elliott, 1991; 1999), desde donde se concibe a enseñanza como un oficio creativo, basado en una práctica reflexiva con un fuerte carácter ético que promueve la democracia en el aula para lograr así una sociedad consecuentemente más democrática. La investigación – acción, lleva a los profesores a examinar el legítimo rol de los estudiantes en la sala de clases en una manera similar a la que ellos examinan su propio rol en la empresa educativa. Por tanto, el objetivo perseguido, más que la producción del conocimiento, es la optimización de la práctica, concebida no de manera instrumental, sino como una actividad ética y colectiva que transforma el acto educativo y a sus participantes y a la sociedad en su conjunto. Desde esta perspectiva, el conocimiento docente y su práctica sólo pueden ser investigados, producidos y mejorados por los actores educativos que participan del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En cuanto a **contenidos y mecanismos específicos** para la formación inicial y permanente del profesorado de enseñanza media:

- Consideramos que los docentes deben adquirir un conocimiento disciplinar sólido. Esto le permitirá desarrollar además del conocimiento de una disciplina en particular, un conocimiento sustantivo (de los paradigmas o modelos explicativos utilizados para investigar y dar sentido a los datos propios de una disciplina) y el conocimiento sintáctico (las formas en que se produce y es producido el conocimiento disciplinar en el seno de la comunidad científica). El desarrollo de este tipo de conocimiento debe desarrollarse en las Facultades de Educación, durante el pregrado.
- También resulta relevante abordar la manera en que es concebida la disciplina, las creencias en torno a ésta. No es lo mismo concebir, por ejemplo la Historia como un conjunto de hechos o sucesos, que como un proceso enraizado en el pasado y que se proyecta en el futuro. Las creencias acerca de la materia influirán en cómo ésta sea enseñada. Este abordaje debe realizarse durante la formación inicial, pero también en espacios reflexivos y colaborativos institucionales al interior de la escuela, entre docentes de la misma disciplina y con diversos años de experiencia.
- Muy ligado a la disciplina, aparece el conocimiento didáctico de una disciplina. En este sentido, sugerimos que al interior de la licenciatura, se trabajen de manera explícita aquellas metodologías que pueden ser más útiles para enseñar una disciplina determinada. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, según hemos visto en este estudio, parece más efectivo si se utilizan estrategias como la interrogación didáctica; el Arte, el modelado cognitivo; la Química, la Física y la Matemática, a través de ejercicios de dificultad progresiva, etc. Asimismo, hay estrategias que pueden ser enseñadas, que son de tipo transversal y que son de gran utilidad para el aprendizaje: la recapitulación,



el anclaje, la enseñanza personalizada, el conflicto cognitivo, etc. Ahora bien, este tipo de aprendizaje, también se puede llevar a cabo desde la Escuela, por ejemplo a través de procesos de formación llevados a cabo a través de la evaluación por pares, en los que los profesores principiantes y expertos, se observan, evalúan y reflexionan sobre sus clases y generan mecanismos para la optimización de la enseñanza en conjunto.

- Por otro lado, si bien la transformación del conocimiento disciplinar en conocimiento asequible y comprensible para los estudiantes es un proceso que realiza el propio docente, en lo individual y en la medida que es retroalimentado por los estudiantes y su aprendizaje, el proceso de reflexión que está a la base puede ser facilitado desde la promoción y fortalecimiento de espacios institucionales formativos al interior de los liceos tales como los grupos profesionales de trabajo, diferenciados en tiempo y espacio de los consejos de profesores. Asimismo, resulta interesante la promoción de unidades técnico pedagógicas sustentadas en más de un profesional, que dentro de sus funciones incluya recoger buenas prácticas por subsector, sistematizarlas y socializarlas entre los docentes, como instancia formativa situada.
- También parece ser necesario aprender nociones de Pedagogía general que ayuden al profesor al manejo disciplinar y conductual en el aula, a conocer las características de sus estudiantes a nivel evolutivo y social y algunos principios básicos que ayudan a estructurar la clase: explicitación de objetivos al inicio de la clase, desarrollo y cierre de la sesión, momentos para el trabajo individual y el colaborativo, etc. Otros aspectos que pueden ser trabajados de manera explícita, son cuestiones relacionadas con las formas de planificación, secuenciación de contenidos, evaluación de los aprendizajes y gestión del tiempo en el aula. Esto debe ser trabajado fuertemente durante la formación inicial, pero también de manera posterior, mientras se ejerce la enseñanza, a través de procesos evaluación por pares y de reflexión colaborativa entre docentes de diversas disciplinas y con diferentes años de experiencia.
- La relación pedagógica, también es un tema importante de trabajar, la manera en que el docente guía al alumno en sus aprendizajes no sólo en lo que respecta a la enseñanza de la materia, sino en un sentido amplio, humano, que incluye los componentes afectivos y valóricos. Con respecto a esto último, creemos importante trabajar al mismo tiempo las implicancias y repercusiones del currículum oculto y promover estrategias efectivas para trabajar la formación en valores en el aula, teniendo en cuenta el proyecto educativo de cada escuela. A nuestro entender y a partir de este estudio, si no existe una relación pedagógica que acompañe al estudiante en su aprendizaje y a través de la cual el docente promueva un ambiente de aprendizaje ordenado, respetuoso y cariñoso con sus estudiantes, muy difícilmente podrán enseñarse los contenidos (al menos en centros educativos como los estudiados). El trabajo de la relación pedagógica, a nuestro parecer, sobre todo debe trabajarse desde la Escuela y en concordancia con el Proyecto Educativo de Centro; en la medida que la misión, visión y objetivos de enseñanza estén claros y sean concordantes, la filosofía de centro debiera “tomar forma” en el aula. Los docentes deben conversar, discutir y compartir las problemáticas que presentan en su relación con los estudiantes y buscar soluciones conjuntas; lo anterior, de manera especial para el caso de los docentes novatos, para quienes la realidad educativa se

presenta como un desafío grande y complejo debido a su desconocimiento de la realidad institucional de Liceos como los que han participado en este estudio.

- Sin duda que las creencias docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje también pueden ser trabajadas de manera explícita y transversalmente. Hacerlas conscientes y reelaborarlas a partir de las experiencias discentes que han impactado en la docencia y los sucesos personales y profesionales que la influyen, se vuelven aspectos fundamentales. No olvidemos que nuestras creencias y preconcepciones acerca de enseñar y aprender guían y tiñen nuestras actuaciones en el aula; de ahí la importancia de traerlas a la mano, reflexionar sobre ellas, y buscar nuevas maneras de concebir la docencia. Si bien, ya lo hemos comentado en un apartado anterior, este trabajo debe llevarse a cabo durante la formación inicial, pero también en la formación permanente, en la medida que ciertas creencias y prejuicios se arraigan y fortalecen por el hecho de que los docentes de Liceos públicos trabajan en contextos educativos altamente complejos en donde aparecen de manera reiterada problemáticas como la pobreza, la delincuencia y la desestructuración familiar. A nuestro parecer, éste es uno de los grandes desafíos de la formación (inicial y permanente) para docentes que se desempeñan en instituciones educativas públicas.
  
- Sugerimos también el trabajo de la persona del docente. Si se asume el rol docente desde un ideal de contención, estructura y acompañamiento de los estudiantes, generando o sirviendo de continuidad para una experiencia de reflexividad, en que el docente cumple una función de sostén cognitivo pero también emocional en un proceso de desarrollo reflexivo del yo (Giddens, 1995), entonces resulta crucial incorporar en la formación docente un intencionado proceso de desarrollo personal a partir del cual los profesores puedan trabajar los aspectos personales que se pondrán en juego ante dicha demanda implícita en los vínculos con los estudiantes. Para poder interactuar en este mundo de los vínculos, se ponen en juego en todos los participantes de la relación, docentes y estudiantes, complejas dinámicas emocionales. En el caso de los docentes, estas dinámicas incluyen la demanda de contención afectiva de sus estudiantes, agravada, muchas veces, por la vivencia subjetiva de diversas y graves situaciones familiares y psicosociales, muchas de ellas sin solución aparente. Pudiera ser que la respuesta a este nivel del trabajo docente en un ámbito de tanta complejidad además como el de la educación municipalizada, se encuentre en un énfasis, durante la formación inicial y permanente, del trabajo “en la persona del docente”, que le permita estar en contacto con sus vulnerabilidades, asumir los recursos internos que posee y conocer sus potencialidades y sus limitaciones ante esa demanda que funciona desde otro nivel de comunicación. Pareciera ser que algunos docentes, de manera natural, poseen y desarrollan competencias (habilidades personales y sociales) que les facilitan este sentido de su rol como profesores. Pero intencionar un espacio para dicho trabajo en la formación docente – sobre todo de tipo permanente- permitiría hacerse cargo preventivamente de la emergencia de dicha demanda, ver qué se puede hacer con ella, trabajar la propia omnipotencia, y no caer ni en la desesperanza ni en el burn out que potencia la falta de distinciones para reflexionar acerca de estos aspectos que están más implícitos que explícitos en las prácticas de aula.

- Finalmente, tal como ya hemos comentado, creemos que una excelente alternativa para mejorar la formación del profesorado, pasa por la constitución de comunidades de desarrollo profesional, constituidas por estudiantes en formación, docentes de menor y mayor trayectoria docente y de diversas formaciones disciplinares. Los miembros de estas comunidades pueden analizar sus prácticas, apoyarse, planificar en conjunto e interdisciplinariamente, experimentar nuevas metodologías de enseñanza y evaluación de aprendizaje, acompañarse a través de procesos de mentoría o peer review. Desde nuestra perspectiva, este tipo de instancias se transforman en espacios preciosos de socialización en el que el docente puede ir reelaborando su conocimiento profesional en la medida que construye junto a otros profesionales, nuevas maneras de enfocar la enseñanza. Lo anterior redundaría en la promoción de una cultura colaborativa y reflexiva al interior de la escuela, desde y para ésta, apoyada por la administración y abierta a la incertidumbre y la complejidad del mundo de la enseñanza y el aprendizaje.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Angulo Rasco, J.F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A.I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 261-319.
- Ausubel, D. (1969): *Psicología cognitiva*. México Trillas
- Bain, K. Entrevista inédita efectuada en la Montclair State University. Junio de 2009.
- Ball, D. and G. Mcdiarmid (1989). *The subject matter preparation of teachers*, East Lansing, National Center for Research on Teacher Education. Issue Paper 98-4.
- Barquín Ruiz, J. (1991). "La evolución del pensamiento pedagógico del profesor (1)." *Revista de Educación*(294): 245-274.
- Berliner, D. (1986) In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Blumer, H. (1969) *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora. 1982
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica. *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*, L. Montero and J. M. Vez. Santiago de Compostela, Tórculo.
- Bolívar, A. (1993). "Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de Lee Shulman." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(16): 113-124.
- Borko, H., Livingston, C., McCaleb, J., & Mauro, L. (1988). Student teachers' planning and post-lesson reflections: patterns and implications for teacher preparation. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 65-83). Oxon: Imago Publishing Ltd.
- Bromme, R. (1995). What exactly is pedagogical content knowledge? Critical remarks regarding a fruitful research program. In S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Didaktik and/or curriculum. IPN Schriftenreihe* (Vol. 147, pp. 205-216). Kiel: IPN.
- Brown, L. y Coles, A. (2002). La toma de decisiones complejas en e el aula: el profesor como profesional intuitivo. En Claxton, G. y Atkinson, T. (Eds.). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ocataedro, 212-232.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. In L. V. Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-37). Alcoy: Marfil.

- Carpenter, T. P., E. Fennema, et al. (1988). "Teachers' pedagogical content knowledge of students' problem solving in elementary arithmetic." *Journal for Research in Mathematics Education* 19: 385-401.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carretero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Buenos Aires: Aique
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research of teacher education. A project of the Association of Teacher Educators* (pp. 291-310). Nueva York: MacMillan.
- Clandinin, D. (1985). *Classroom Practices: teacher imagen in action*. Philadelphia: Falmer Press.
- Clark, C. y Yinger, R.J. (1979). *Three Studies on Teacher Planning*. East Lansing, Michigan State University: Institute for Research on Teaching, Research Series, nº 55.
- Clark, C. (1985). *Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking*. Lisse, Swets y Zeitlinger.
- Clark, C. y Peterson, P. (1997) Procesos de pensamiento de los docentes. En B. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 443-539.
- Claxton, G. (2002). Anatomía de la intuición. En Terry Atkinson y Guy Claxton (Eds.) *El profesor Intuitivo*. (pp. 50-75). Barcelona: Octaedro.
- Cochran, K. F, DeRuiter, J y King, A. (1993). "Pedagogical Content Knowledge: A Tentative Model for Teacher Preparation." *Journal of Teacher Education* 44(4): 263- 271.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-414). Madrid: Ed. Alianza.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19, 2-14.
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación* (277), 5-28.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En Houston, R. (Ed.), *Handbook of research of teacher education*. Nueva York: MacMillan, 3-24.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*. B. Wittrock. Nueva York, MacMillan.
- Educación para Todos Evaluación en el año 2000 (1999). Informe Nacional, Ministerio de Educación, Chile.
- Elbaz, F. (1981). The teachers' "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A Study of Practical Knowledge*. London, Croom Helm.
- Elmore, R. (1992). "Why Restructuring Alone Won't improve Teaching." *Educational Leadership* 49(2): 44-48.
- Elliott, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191 (abril), 76-80.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

- Elliott, J. (1999). La relación entre "comprender" y "desarrollar" el pensamiento de los docentes. In A. P. Gómez, J. Barquin & F. A. Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 365-398). Madrid: AKAL.
- Eraut, M. (1999). *Developing professional knowledge and competente*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Escudero Muñoz, J. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 34 (Enero /abril 1999), 133-157.
- Esteve, J. (1997). La investigación sobre formación de profesores: una revisión crítica. In J. M. Esteve (Ed.), *La formación inicial de los profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica* (pp. 15-46). Barcelona: Ariel.
- Evertson Carolyn M. y Judith L. Green (1989), "La índole de la observación y de los instrumentos observacionales", en Merlin C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, II. Métodos cualitativos y de observación, Gloria Vitale (trad.), Barcelona, MEC/Paidós, pp. 306-310.
- Fagúndez, T. (2006). *Análisis el discurso en clase de física universitaria. Implicaciones para la mejora de la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la matemática. Universidad de Barcelona.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 20, pp. 3-56). Washington: American Educational Research Association.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Galindo, R. (1998). La didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la teoría de Shulman sobre el conocimiento didáctico del contenido. Una propuesta para la formación inicial. *Revista Íber*, 18, 85-92.
- García-Huidobro, J.E. (2000). *La escuela y la calidad de la educación*. Apuntes de clases.
- Giddens, A., (1995) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Giddens, A. (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus
- Gimeno, J., Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J., LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gotzens, D. (1997). *La disciplina escolar*. Horsori: Barcelona.
- González, V. (1999). El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? [versión electrónica]. *Revista Cubana de Educación Superior*, XIX, (Nº 3), 39-48.
- Grimmett, P., & MacKinnon, A. (1992). Craft Knowledge and the Education of Teachers. In C. Grant (Ed.), *Review of Research Eduaction* (Vol. 18, pp. 385-456). Washington: AERA.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Grossman, P. (2005). Un estudio comparado: las fuentes del Conocimiento Didáctico del Contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. *Profesorado. Revista de currículum, y formación del profesorado*, 9 (2), 1-18.

- Grossman, P. Wilson, S y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la material para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum, y formación del profesorado*, 9 (2), 1-25
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno, Pérez, A. (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. En *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 44-52.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Ways of seeing are ways of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert English teacher. En *Journal of Curriculum Studies*, 23(5), 409-421.
- Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (2005). Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9(29), 1-12. (Originariamente publicado en *Scandinavian Journal of Educational Research* (1987), 31 (2), 59-70).
- Halim, L. y Subahan, M. (2002). Science Trainee Teachers' Pedagogical Content Knowledge and its Influence on Physics Teaching. *Research in Science y Technological Education*, (20) 2, 215-225.
- Halim, L. and S. M. Meerah (2002). "Science Trainee Teachers' Pedagogical Content Knowledge and its Influence on Physics Teaching." *Research in Science & Technological Education* 20(2): 215-225.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), pp. 423-438.
- Hope, J y Townsend, M. (1983). Student teachers' understanding of science concepts. *Research in Science Education*, 13, 77-183.
- Imbernon, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jacobsen, M. (1995). An examination of the characteristics of expert teaching of technology tools.
- Jegede, O., Taplin, M., & Chan, S.-L. (2000). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational Research*, 42(3), 287-308.
- John, P (2002). Conciencia e intuición: cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores. En Terry Atkinson y Guy Claxton (Eds.) *El profesor Intuitivo*. (pp. 113-140). Barcelona: Octaedro.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea
- Knight, P (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Knowles, G., Cole, A. & Presswood, C. (1994). Through Preservice teachers's eyes. Exploring field experiencias through narrative and inquiry. New York: Macmillan College publishing Company Inc.
- Kogan, B. (2004). Professional development. Learning from experience. Common schools, uncommon futures: a working consensus for School renew. En Lee Shulman *The Wisdom of Practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach* (pp. 503-520). San Francisco: Jossey-Bass.
- Krause, M. (1992). *Métodos de la investigación cualitativa*. Documento no publicado, Santiago de Chile.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, 1-40.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education* Vol. 27, n 1. P. 5-23
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leinhardt, G., & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of educational psychology*, 78(2), 75-95.
- Leinhardt, G. and D. Smith (1985). "Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge."

*Journal of Educational Psychology* 77: 247-271.

- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. UNA nueva agenda para la enseñanza superior*. Barcelona: Paidós.
- Louden, W. (1992). Understanding reflection through collaborative research. En A. Hargreaves y M. Fullan (eds.). *Understanding teacher development*. New York: Teachers college press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge: New York
- Magnusson, S.; Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. En J. Guess-Newsome y N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 95-132.
- Marcelo, C. (1993). Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. En L. Montero y J.M. Vez (eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela: Tórculo, 151-186.
- Marcelo, C. (1997) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Vo. 13, No. 1, pp. 1-25
- Marks, R. (1990). "Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to modified conception." *Journal of Teacher Education* 41(3): 3-11.
- Martínez, M. (1994). El rol del educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral. En J. Puig (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (2ª ed., pp. 19-29) Barcelona, España: Graó.
- Medina Moya, J.L (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Lumen
- Medina Moya, J.L. (2007). *Aprendizaje reflexivo: la enseñanza reflexiva en el seno del EEES*. UNiversidad de Barcelona. Documento policopiado.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós
- Mingorance, P. (1991). *Metáfora y pensamiento profesional*. Sevilla: GID-Arquetipo.
- Montero, L. (1992). El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional. In C. Marcelo & P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (pp. 57-82). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Montero, M.L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fe: Homosapiens.
- More, A. (2004). *The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. New York: RoutledgeFalmer
- Morrow, R., & Brown, D.D. (1994). *Critical theory and methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Munby, H. (1988). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales. In L. V. Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 63-87). Alcoy: Marfil.
- Munby, H.; Russell, T. y Martin, A. K. (2001). Teachers' Knowledge and How it Develops. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. Washington D.C.: AERA, 877-904.
- Pagés, J. (2003). *Enseñar a enseñar historia. La Formación de los futuros profesores de historia*. Murcia: UNiversidad de Murcia.
- Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluations*, Sage, Newbury Park.

- Pérez Gómez, A. (1989). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. J. Gimeno Pérez Gómez, A. and J. Gimeno Sacristán (1988). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico." *Infancia y aprendizaje* (42): 37-63.
- Pérez Gómez, A. (1994). Enseñanza para la comprensión. In J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-113). Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: toward a post critical philosophy*. London: Routledge and Kegan Paul
- Porlán, R. (1997). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Enfoques Educativos* 6(1)29-41
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. In B. Biddle, T. Good & I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (Vol. 1, pp. 219-309). Madrid: Paidós.
- Reynolds, A. (1992). Getting to the Core of the Apple: A Theoretical View of the Knowledge Base of Teaching. P. p. a. t. a. m. o. t. A. E. R. Association.
- Reynolds, M. (1989). Knowledge base for the beginning teacher. American association of colleges for teacher education. New York: Pergamon Press, Inc.
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. Documento. México. DIE
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rovegno, I. (1992). Learning to Teach in a Field-Based Methods Course: The Development of Pedagogical Content Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 69-82.
- Sánchez, E. y Díaz, L. (1996b). El profesor ante los desafíos axiológico-educativos del mundo contemporáneo. Curso taller de perfeccionamiento. *Boletín de Investigación Educativa*, 11, 132-147.
- Schwandt, T. D. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds), *The handbook of qualitative research* (2nd Ed.), 189-213. Thousand Oaks, CA: PineForge (Sage).
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L.S. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, J. (1992). *Case Methods in Teacher Education*. New York, Teacher College Press.
- Shulman, L. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In M. W. (Comp.) (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Madrid: Paidós-MEC.
- Shulman, L.S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-31. (Publicado originariamente en *Harvard Educational Review*, 57(1), 1987, pp. 1-22. Reeditado en sus libros "The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach" (San Francisco, CA: Jossey-Bass,



2004) y en "Teaching as community property: Essay on higher education (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004).

- Sierra, R. (1992). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, nº 77, p. 77-95.
- Stake, R. (1999): Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. y Horvath, J. (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17.
- Torres, C. (1998). Conocimiento Explicito e Implícito: ¿Dos Formas Distintas De Pensamiento? *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Año 3, Nº 10.
- Tuan, H.-I. and A. Others (1995). A Case Study of Pre-Service Chemistry Teachers' Pedagogical Content Knowledge Development. Taiwan.
- Van Manen, M (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea.
- Villar, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Woods (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía, Monográfico El Profesorado ¿Cómo se Forman?*, 220.

## 9. ANEXOS

### ***Anexo 1: Ficha liceo A-2 de Cabildo***

#### **Información general**

- Nombre del liceo: Liceo A-2 de Cabildo
- Tipo de liceo: HC y TP de dependencia Municipal
- Ubicación: Zoila Gac 385, Cabildo
- Número de estudiantes: 845
- Número de profesores: 38

#### **Investigación:**

##### Presentación del proyecto

El día 26 de Marzo se entrega oficialmente al Equipo Directivo, conformado por el Director, Orientador, Inspector General y Jefe de UTP la carta Invitación al Proyecto de Investigación. De manera unánime aceptan participar y realizan algunas preguntas en relación a la metodología de trabajo propuesta.

Luego, nos invitan a participar del Consejo de Profesores realizado el mismo día durante la tarde, momento en que se presentan los objetivos y la metodología del Proyecto, y se les motiva respecto de la relevancia de la investigación. Se realizan dos consultas relacionadas con la aplicación de las encuestas y la metodología de trabajo, para luego dar por finalizada la presentación. En esta actividad se encontraban presentes aproximadamente 30 profesores.

Esta presentación fue realizada por Verónica Rodríguez, parte del equipo investigador del Proyecto, con el apoyo de Marlene Huentelican quien es asesora en terreno del programa Liceos Prioritarios.

### Encuestas Docentes:

Las encuestas fueron aplicadas el día jueves 23 de Abril, a 20 profesores. En ese momento, cuatro profesores se encontraban en otras actividades, fuera del Consejo y 6 se encontraban con licencia.

### Encuestas Estudiantes:

Las encuestas comenzaron a aplicarse el día 27 de abril, a los 2º y 3º medios y finalizaron el 30 de Abril con los 4º medios.

### Personas que han apoyado durante estos procesos

En esta etapa participaron activamente los dos asesores en terreno del Programa Liceos Prioritarios: Sr. Eduardo Guesalaga y Sra. Marlene Huentelican, quienes además asistieron a todas las sesiones de presentación del proyecto del equipo investigador y las sesiones de formación de observadores y de utilización del programa Atlas-ti.

### **Incidentes o dificultades:**

Las dificultades tuvieron relación con coordinar el tiempo con el Liceo para realizar la presentación y entrega de información oficial respecto del Proyecto de investigación a los miembros de la comunidad educativa que participarán de él, esencialmente profesores. Ello ocurrió dado que se ha considerado el tiempo que el establecimiento tiene para este tipo de actividades, y así no interferir con la realización de las horas de clases.

En ese contexto, se utilizó el espacio de Consejo de Profesores, que se realiza sólo una vez a la semana (los días jueves), y que posee una calendarización de actividades que ya se encuentra establecida. La misma situación ocurrió para el proceso de aplicación de encuestas a los profesores, ya que también se utilizó el Consejo de Profesores, dado que es el momento en que todos se encuentran reunidos.

En síntesis, la principal dificultad ha sido coordinar el tiempo con el Liceo, con el objetivo de no interferir mayormente con la planificación de sus actividades lectivas. De todas maneras, se destaca la positiva disposición encontrada en los directivos y docentes del Establecimiento hacia la propuesta de investigación.

## **Anexo 2: Ficha liceo A 37 de Limache**

### **Información general**

- Nombre del liceo: Liceo A 37 de Limache
- Tipo de liceo HC y TP
- Ubicación: Riquelme 133, Limache
- Número de estudiantes: app. 850 estudiantes (matricula 873 año 2008)
- Número de profesores: app. 50

### **Investigación:**

#### **Presentación del proyecto**

El Liceo de Limache fue invitado a participar en este proyecto de Investigación en reunión con el equipo directivo de las asesoras en terreno del Programa Liceos Prioritarios de la U.V., Esnaida Ríos y María Teresa Romero.

En dicha instancia las asesoras entregan al director del establecimiento la carta formal de presentación del proyecto e invitación a participar, en presencia además del Inspector General, Jefe de T.P., Jefe de U.T.P. y Orientadora. El Director dio lectura a la carta para que todos la escucharan, y en la misma reunión el equipo directivo acepta de manera entusiasta la participación del Liceo en el Proyecto FONIDE. Señala en conversación posterior una de las asesoras en terreno, que hubo desde el inicio una buena acogida por parte del equipo directivo, y que una de las razones que se señalan para aceptar la participación, es que ellos perciben que a los docentes siempre se los quiere observar para criticarlos, en cambio en este caso, es justamente para lo contrario, para encontrar y sistematizar las buenas prácticas pedagógicas que se generan en su Liceo.

La presentación del Proyecto de Investigación y la aplicación de las encuestas a los docentes fue planificada originalmente para el Consejo de Profesores de la semana del 13 de abril,

específicamente para el miércoles 15, día en que se reúnen los docentes. Sin embargo, el sábado 11 de abril se produjo un incendio en las dependencias del establecimiento que destruyó dos pabellones y dejó sin salas de clases a varios cursos. Esta situación generó una suspensión de las clases durante las últimas dos semanas (entre el 13/04 y hasta la semana del 27/04 al menos), dedicándose los Consejos de Profesores realizados el 15/04 y el 22/04 a tratar este tema emergente.

Por otra parte, el Director del Liceo y el Jefe de U.T.P. viajaron a Francia a fines de la semana pasada, por lo que solicitaron a las asesoras en terreno se postergara la presentación del proyecto para más adelante, reservando esa sesión de trabajo a definir las urgencias relacionadas con el incendio y para dar inicio a la formulación del PEI, proceso que se está iniciando en el establecimiento en estos días.

La asesora en terreno encargada de mediar con el proyecto FONIDE, Esnaida Ríos, acordó con el equipo directivo que la presentación de FONIDE se llevaría a cabo durante el Consejo de Profesores del miércoles 6 de mayo. Refiere además que no debería ser obstáculo la ausencia en el Equipo Directivo del Director y del Jefe de U.T.P., ya que permanecían en sus funciones la Orientadora y la Jefa Técnica.

#### Personas que han apoyado durante estos procesos

Las asesoras en terreno del Programa Liceos Prioritarios de la U.V., las docentes Esnaida Ríos y Maria Teresa Romero.

#### **Incidentes o dificultades:**

Fundamentalmente fueron tres las dificultades que en primera instancia retrasaron y finalmente impidieron que este Liceo participase en la Investigación FONIDE propuesta.

Por una parte, el viaje a Francia del Director del establecimiento y del Jefe de U.T.P. del mismo. Esta circunstancia significó que se reservaran ciertas reuniones del Consejo de Profesores para tratar emergentes que fue necesario resolver antes del viaje, debiéndose entonces prescindir de

otras actividades, como la presentación de FONIDE, que se visualizaron en su oportunidad como retrasos a otros temas de mayor relevancia para el ED. En segundo lugar, el desafortunado incendio que afectó las dependencias del establecimiento, emergencia de la cual han debido ocuparse de manera prioritaria las últimas dos semanas, sin quedar tiempo del Consejo de Profesores ya para nada más.

La dificultad más relevante fue la no aceptación del profesorado para ser observados en el aula que fue explicitada después que se habían administrado los cuestionarios docentes, el de los estudiantes y la encuesta docente.

### **Anexo 3: Ficha liceo Pedro de Valdivia de la Calera**

#### **Información general**

- Nombre del liceo: Liceo Pedro de Valdivia de la Calera
- Tipo de liceo: HC y TP de dependencia Municipal
- Ubicación: Caupolicán esquina Pedro de Valdivia s/n
- Número de estudiantes: 738
- Número de profesores: 33 docentes de aula y 4 docentes directivos (tres de ellos tienen la titularidad)

#### **Investigación:**

##### **Presentación del proyecto**

El miércoles 31 de marzo, los asesores en terreno del Equipo de Liceos Prioritarios UV (Claudia Carrasco – quien también es miembro del equipo investigador- e Isabel Rivera) entregan carta de presentación del proyecto al Equipo Directivo (Encargado de Asuntos Estudiantiles, Jefe UTP-HC, Jefe UTP- TP, Director). El Equipo Directivo, acoge de buena manera la iniciativa del FONIDE, destacando la relevancia que para ellos tendría la valoración de las prácticas del propio establecimiento.

El miércoles 7 de abril, Claudia Carrasco con el apoyo de la asesora en terreno Isabel Rivera, presenta el Proyecto de Investigación al Consejo de Profesores. Las reacciones son mayoritariamente positivas, recibiendo apoyo para motivar a los docentes, de parte del Jefe de UTP-HC. De todos modos, los docentes señalan que sólo podrían dar una respuesta definitiva, una vez que se decida quienes podrían ser los posibles participantes del estudio.

##### **Encuestas Docentes:**

El miércoles 14 de abril, Claudia Carrasco aplica las encuestas a 32 docentes, de los cuales tres son directivos.



**Encuestas Estudiantes:**

Fueron administradas el día 29 de abril.

**Personas que han apoyado durante estos procesos**

En esta etapa ha participado activamente dos asesores en terreno del Programa Liceos Prioritarios: Srta. Isabel Rivera y Srta. Claudia Carrasco. Ambas desarrollan actividades vinculadas con el FONIDE.

**Incidentes o dificultades:**

Las principales dificultades estuvieron asociadas con la aplicación de la encuesta, donde hubo dificultades en la comprensión de las indicaciones (por lo que tuvieron que entregarse varias veces) y la presencia de asistentes de la educación en el consejo. Esto último se resolvió, solicitándoles a los asistentes que consignaran en las encuestas, manteniendo el anonimato, que se trataba de asistentes de la educación.

**Anexo 4: Ficha liceo Técnico Profesional de Minería.****Información general**

- Nombre del liceo: Liceo Técnico Profesional de Minería.
- Tipo de liceo: Técnico Profesional, de Dependencia Municipal
- Ubicación: Humeres 1620
- Número de estudiantes: 9 cursos con un número de matriculados que asciende a 291 estudiantes
- Número de profesores: 2 Directivos, 11 Docentes Media HC, 4 Docentes Media TP

**Investigación:**Presentación del proyecto

El jueves 2 de abril, los asesores en terreno del Equipo de Liceos Prioritarios UV (Diego Mandiola, Paola Woszczylin y Pilar Astorga) entregan carta de presentación del proyecto al Director del Establecimiento. Sin embargo, la respuesta no fue clara, quedando a la espera de mayor información.

Con fecha 20 de abril, Claudia Carrasco coordina reunión con Director y con el Consejo de Profesores con el fin de presentar el proyecto. Con fecha 23 de abril, Claudia Carrasco, apoyada por Carolina Molina, realizan la presentación del Proyecto al Director, quien acoge de buena manera el Proyecto, ofreciendo su colaboración para todo lo necesario. Sin embargo, agrega que la decisión final debe ser tomada por el equipo de docentes. El mismo día en la tarde, se presenta el proyecto a los docentes. Se aplica encuesta a un total de 12 docentes (de aula y directivos), ya que ese era el número de docentes presentes.

Encuestas Docentes:

Fueron administradas el día 23 de abril a 12 docentes

Encuestas Estudiantes:

No fueron administradas (ver siguiente apartado)

#### Personas que han apoyado durante estos procesos

En esta etapa participaron activamente dos asesores en terreno del Programa Liceos Prioritarios: Sr. Diego Mandiola y Srta. Pilar Astorga.

#### **Incidentes o dificultades:**

Pese a que el Director del establecimiento manifestó explícitamente acuerdo con el proyecto, el resto de los docentes directivos y los docentes de aula, no demostraron mayor motivación a participar del mismo. En la presentación realizada al Consejo de Profesores, manifestaron que aunque les parecía un buen proyecto, no sabían si alguno de ellos estaría dispuesto a participar. Principalmente las razones estaban vinculadas con la escasez de tiempo, pese a que tanto Claudia Carrasco como Diego Mandioca insistieron en el punto de que esta investigación no requería tiempo extra por parte de los docentes. Algunos docentes susurraban en voz baja, y algunos comentaron que tampoco era tan fácil abrir su sala de clases.

Uno de los docentes sugiere votar, pero ellos se miran a los ojos, y bajan la mirada. Cuando Claudia Carrasco pregunta si alguien se opone a la idea del proyecto, los docentes comentan que no, pero que debieran ver de inmediato quién quiere participar. Claudia insiste en que la idea es que el docente sea “elegido” con base en los criterios de la encuesta (reconocimiento de la comunidad educativa). Un docente se levanta y comenta que él quiere ser voluntario. Claudia debe recalcar la idea de los criterios de selección. Se les propone aplicar la encuesta y que luego, con base en los docentes propuestos, la coordinación del Proyecto se encargaría de consultarles a ellos si están interesados en participar.

Una docente agrega que no tienen problemas en contestar la encuesta, pero que ella sabe que lo que va a ocurrir es que al final nadie va a querer. Un docente comenta que a él le encantaría pero que no tiene tiempo. Responden la encuesta, uno de ellos ni siquiera toma la encuesta, dejándola en blanco sobre la mesa mientras escribe en un cuaderno.

Este proceso da cuenta de la baja motivación de los docentes hacia el proyecto, siendo esta principalmente la mayor dificultad. Por lo anterior, se decide no realizar la investigación en este liceo.

## **Anexo 5: Carta de presentación del proyecto a Liceos y Presentación en formato Power Point del proyecto a los liceos**

Valparaíso, 27 de febrero de 2009

Sres. Equipo Directivo y Docentes

Liceo A- 2 de Cabildo

De nuestra consideración,

Por medio de la presente, le enviamos nuestros saludos y los mejores deseos para el inicio de este año escolar que estamos seguros presentará interesantes desafíos y logros en el desarrollo de nuestro quehacer institucional y profesional.

Como parte del inicio de nuestras acciones como Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, deseamos darle a conocer de manera sintética y sencilla una de nuestras actividades del año 2009 y que consiste en la realización de un estudio que lleva por nombre: *“El Conocimiento Profesional del profesorado de enseñanza media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente”* que está siendo llevado a cabo por los profesores Carrasco, de la Cerda, Imbernon, Guzmán y Rodríguez.

Lo primero que debemos señalar es que, al igual que ustedes, somos conscientes de la importancia del docente a la hora de mejorar la educación. Sabemos que muchas veces sus voces no han sido escuchadas lo suficiente, ni siquiera cuando se han implementado los procesos de reforma educativa. Justamente por ese motivo, para llevar a cabo esta investigación, necesitamos de su voz, protagonismo y visión acerca de la enseñanza. También sabemos que no es fácil enseñar cuando existen situaciones adversas como las que existen en los liceos en los que se desempeñan. Aún así, estamos convencidos del aporte de vuestra labor y estamos muy ilusionados con que puedan colaborar con este estudio.

A grandes rasgos, el objetivo de la investigación es detectar y analizar buenas prácticas docentes. Sobre todo, nos interesa localizar aquellos docentes que han sido reconocidos por su buena labor pedagógica a partir de la visión de los propios colegas, los estudiantes y la evaluación docente. Teniendo esa información, les pediremos permiso para introducirnos en sus clases, observarlas y analizar qué es lo que hacen (que es tan bien valorado); nos interesa saber no tanto qué enseñan, sino cómo lo hacen, cómo se hacen entender con los estudiantes, cómo favorecen la comprensión de un contenido, qué estrategias y recursos didácticos utilizan, etc. Asimismo, una vez hechas las observaciones los entrevistaremos y les haremos preguntas específicas acerca de por qué han enseñado de una manera determinada; se trata aquí de fomentar una reflexión acerca de las propias prácticas pedagógicas. Finalmente, haremos un grupo de discusión con los estudiantes, para que ellos nos aporten su visión acerca de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Toda la información obtenida, será tratada de manera confidencial y, en ningún momento se darán a conocer nombres o datos personales.

Como ven, es una investigación sencilla y compleja a la vez: sencilla porque trata de los procesos de enseñanza cotidianos, y compleja porque nos intentamos aproximar a un fenómeno educativo difícil de abordar. Creemos que los resultados de este estudio, pueden ayudar a dar pistas para la mejora de la enseñanza y de los procesos de formación inicial y permanente de los docentes. Les invitamos a participar de esta experiencia, y desde ya les solicitamos su colaboración.

Si tienen alguna duda o requieren de alguna aclaración, no duden en hacérselo saber a través de vuestros asesores en terreno del Programa Liceos Prioritarios.

Muchas gracias de antemano, le saluda cordialmente,



# Objetivos

**Conocer cómo se adquiere y manifiesta el conocimiento profesional y, más concretamente, el Conocimiento Didáctico del Contenido en la práctica de la enseñanza para el aprendizaje significativo en el nivel de educación media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso.**

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS



**A**  
Identificar y describir la estructura del Conocimiento Profesional que habilita para un ejercicio competente



**B**  
Describir los procesos de razonamiento pedagógico que permiten al profesorado adaptar y transformar los saberes disciplinares disponibles en representaciones didácticas y estrategias pedagógicas que hagan comprensible el contenido de enseñanza a los/as estudiantes



**C**  
Analizar los procesos de elaboración y asimilación del Conocimiento Didáctico del Contenido por parte del profesorado competente



**D**  
Proponer orientaciones para los planes de formación inicial y continua del profesorado



Shulman, 1986;  
Grossman, Wilson y  
Shulman, 1989;

Conocer una materia en profundidad no es suficiente para enseñarla; es necesario además, saber cómo enseñarla.



El conocimiento didáctico del contenido (surge de la reflexión en la práctica)

Amalgama entre conocimiento pedagógico general y conocimiento de los aprendices.



## **ENFOQUE FENOMENOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN**

### **FENÓMENO EDUCATIVO**

Se constituyen a partir de una red de significados que dan cuenta de su dimensión polisémica, de significados explícitos y latentes, que a su vez dependen y se enmarcan dentro de un contexto social, cultural, histórico, institucional, político, etc., determinados. Por tanto es un fenómeno complejo, singular, situacional.





## Cronograma

Actividad	Meses
Invitación a Liceo, presentación de investigación y selección de la muestra	Marzo
Observación en aula	Abril – mayo - junio
Entrevistas en profundidad	Junio - Julio
Grupos de Discusión con estudiantes	Junio – Julio y Agosto

## ¿Qué queda en el liceo?

- ❖ Acompañamiento directo en la reflexión pedagógica a dos profesores durante tres meses.
- ❖ Documento sobre resultados de investigación, como contribución al quehacer pedagógico.
- ❖ Jornada de Capacitación en Noviembre, con profesor experto en formación de profesores de la Universidad de Barcelona: Francisco Imbernon.

**Anexo 6: Encuesta preliminar a docentes****ENCUESTA PROFESORES**

En el contexto de la investigación “**El Conocimiento Profesional del profesorado de enseñanza media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente**”, estamos intentando localizar a profesores/as de enseñanza media expertos y expertas en docencia. Por esto le pedimos que, **de manera voluntaria y anónima**, aporte el nombre de cuatro profesores o profesoras de su liceo que:

- pertenezcan a su misma área disciplinar de enseñanza y/o área de conocimiento (Técnico Profesional, Ciencias, Humanidades, Artístico)
- según su parecer puedan caracterizarse como docentes expertos señalando las razones por las cuales usted así los considera.

Esta información es de **carácter confidencial** y por tanto en ningún momento se hará pública.

<b>Nombre del profesor</b>	<b>Razones</b>
1.	
2.	
3.	
4.	

**Anexo 7: Encuesta definitiva a docentes****ENCUESTA PROFESORES****Estimados/as docentes,**

Estamos llevando a cabo la investigación “**El Conocimiento Profesional del profesorado de enseñanza media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente**” que nos permitirá identificar y describir buenas prácticas pedagógicas. Para ello le pedimos que conteste la siguiente encuesta. Esta información es de **carácter confidencial y se respetará el anonimato del que responda a esta encuesta.**

**1. Usted es personal** (marque con una cruz):    **docente**         **no docente**

**2. Usted es docente de la asignatura:**

<b>Humanidades</b>	<b>Científica</b>	<b>Artística</b>	<b>Técnico- profesional</b>
<input type="checkbox"/> Lenguaje y Comunicación	<input type="checkbox"/> Ciencias	<input type="checkbox"/> Ed. Tecnológica	(Indique la asignatura)
<input type="checkbox"/> Lengua Castellana y Comunicación	<input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> Artes Visuales	
<input type="checkbox"/> Idioma Extranjero	<input type="checkbox"/> Ciencias Naturales	<input type="checkbox"/> Artes Musicales	
<input type="checkbox"/> Historia y Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/> Biología	<input type="checkbox"/> Ed. Física	
<input type="checkbox"/> Filosofía y Psicología	<input type="checkbox"/> Química		
<input type="checkbox"/> Religión	<input type="checkbox"/> Física		

3. Por favor, aporte el nombre de un *máximo de cuatro profesores o profesoras* de su liceo que:

- Pertenezcan a su misma área disciplinar de enseñanza y/o área de conocimiento (Humanidades, Científica, Artística o Técnico Profesional) según la clasificación expuesta más arriba.
- Según su parecer  puedan caracterizarse como docentes expertos señalando las razones por las cuales usted así los considera.

Nombre del profesor	Razones
1.	
2.	
3.	
4.	

**Anexo 8: Matriz vaciado encuestas docentes Liceo A-2 de Cabildo<sup>36</sup>**

<b>MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN</b>				
<b>ENCUESTA A PROFESORES</b>				
<b>INDICACIONES:</b> Organizar Jerárquicamente a las(os) docentes colocando en la parte superior quienes hayan sido identificados más veces como "buenos docentes" y en la parte inferior, a quienes hayan sido identificado de ese modo, menos veces. Se propone consignar en la matriz, la cantidad de encuestas que refieren a ese(a) docente, el área disciplinar, y las razones presentadas. En relación con esto último, se propone consignar la idea central de cada razón otorgada (y no de manera literal), y en caso que se repita la misma explicación más de una vez, consignar entre paréntesis la cantidad de veces que esa razón fue otorgada. Finalmente, especificar si la recomendación proviene de un docente directivo (director, inspector, jefe UTP). Para mayor comprensión de la consigna, se recomienda basarse en el ejemplo.				
<b>NOMBRE DOCENTE</b>	<b>RECOMENDADO POR DOCENTE DIRECTIVO (indicar cuál)</b>	<b>CANTIDAD DE VECES MENCIONADO</b>	<b>ÁREA DISCIPLINAR (Humanidades, Científica, Artística, La especialidad Técnico Profesional)</b>	<b>RAZONES PRESENTADAS (Enumeradas de 1. al número que corresponda)</b>
<b>DOCENTE 1</b>				
<b>Paulo Freire</b>		20	Humanidades	1. Tiene cercanía con los estudiantes
				2. Tiene esperanza ante las posibilidades del ser humano
				3. Sabe enseñar
				4. Sabe mucho
<b>DOCENTE 2</b>				
<b>Henry Giroux</b>	Sí, Jefe UTP	11	Técnico Profesional: Administrador de empresas	1. Entiende a los estudiantes
				2. Aplica buena disciplina

<sup>36</sup> La matriz original está en formato Excel.

				3. Tiene tiempo libre
--	--	--	--	-----------------------

NOMBRE DOCENTE	RECOMENDADO POR DOCENTE DIRECTIVO (indicar cuál)	CANTIDAD DE VECES MENCIONADO	ÁREA DISCIPLINAR (Humanidades, Científica, Artística, La especialidad Técnico Profesional)	RAZONES PRESENTADAS (Enumeradas de 1. al número que corresponda)
<b>DOCENTE 1</b>				
JOSE OLGUIN		5		1. Valores trascendentales claros
				2. Un profesor muy ordenado y muy preocupado
				3. Domina claramente sus contenidos, se compromete con su profesión
				4. No menciona razón
				5. Organizado, buena llegada (comunicación) y preocupado por sus alumnos
<b>DOCENTE 3</b>				
JESUS TORREJON		4		1. Experiencia por diversas áreas y docencia en el área de administración, en cuanto al conocimiento que le aporta el alumno
		(2 votos es de "no docente")		2. Alto conocimiento en su área
				3. Conocimientos en diversas áreas
				4. Perseverante

DOCENTE 4				
<b>EDUARDO ZAMORA</b>		4		1. Es multifacético y muy matizado en sus clases
				2. Totalmente competente en su área y se compromete con su profesión
				3. Comprometido, motivado y cercano a los alumnos
				4. Competente E. docente
DOCENTE 5				
<b>LILIANA VILLAROEL</b>		3		1. Es muy clara en sus objetivos y contenidos
				2. Destacada profesora muy profesional
				3. Metódica y (completar) para evaluar
DOCENTE 6				
<b>NELSON ZAMORA</b>		3		1. Excelente disposición para tratar con personas
				2. Tranquilidad frente a conflictos, dando soluciones eficaces
				3. Por su capacidad en la resolución de conflictos y clima laboral
DOCENTE 7				
<b>CLAUDIA EYZAGUIRRE</b>		3		1. Domina en forma destacada su área
				2. Es lúdica y tiene experiencia



				3. Dinámica, eficiente y original
<b>DOCENTE 8</b>				
<b>ALEJANDRA OPAZO</b>		3		1. Por su experiencia con el sistema educativo, los alumnos y el liceo
				2. Competente E. docente
				3. Dinámica, eficiente y organizada
<b>DOCENTE 9</b>				
<b>OLGA OYANEDEL</b>		3		1. Profesora muy planificada y muy responsable
				2. Años de experiencia docente
				3. Por su experiencia realizando clases sobre su asignatura. Por su trayectoria
<b>DOCENTE 10</b>				
<b>MAURICIO BRITO</b>		2		1. Conocimientos amplios del área mecánica automotriz
		(2 votos es de "no docente")		2. Perseverante y dinámico
<b>DOCENTE 11</b>				

<b>MIGUEL NARANJO</b>		2		1. Docente que hace sus clases dinámicamente
		(2 votos es de "no docente")		2. Predisposición de ayuda
<b>DOCENTE 12</b>				
<b>KARINA ZAPATA</b>		3		1. Por buenos comentarios de los alumnos
				2. Permite a los alumnos "gustar" de la filosofía
<b>DOCENTE 13</b>				
<b>CAROLINA PINO</b>		2		1. Es innovadora, minuciosa, perseverante y creativa
				2. Dinámica; tiene llegada y afinidad con los jóvenes por su edad
<b>DOCENTE 14</b>				
<b>XIMENA FERRADA</b>		2		1. Por sus años de experiencia
				2. Docente que persevera en su formación, también es creativa, dinámica y perseverante
<b>DOCENTE 14</b>				
<b>FRANCISCO HERRERA</b>		2		1. Creativo y original
		(1 voto es de "no docente")		2. Por su dedicación en la especialidad

			<b>DOCENTE 14</b>	
<b>ANGELA VALENCIA</b>		1		1. Tiene un estilo personalizado
			<b>DOCENTE 16</b>	
<b>MOISES CORDOVA</b>		1		1. Destacado en E. docente
			<b>DOCENTE 17</b>	
<b>JULIO SÁNCHEZ</b>		1		1. Extremadamente metódico y preocupado de actualizarse
			<b>DOCENTE 18</b>	
<b>LELIA PÉREZ</b>		1		1. Los alumnos empatizan mucho con ella; logra buena participación de ellos /manejo de técnicas
			<b>DOCENTE 19</b>	
<b>MARCELO LOZCANO</b>		1		1. Profesor comprometido con la vocación
			<b>DOCENTE 20</b>	
<b>NANCY PÉREZ</b>		1		1. Transmite gran energía y confianza en sus conocimientos
			<b>DOCENTE 21</b>	
<b>MARTIZA CORNEJO</b>		1		1. Sencilla en sus métodos y buenos logros
			<b>DOCENTE 22</b>	
<b>PATRICIA LAGOS</b>		1		1. Desempeño competente en evaluación

				docente
<b>DOCENTE 23</b>				
<b>MARCIA RIVERA</b>		1		1. Una docente dinámica, perseverante creativa y original
<b>DOCENTE 24</b>				
<b>MANUEL FERNANDEZ</b>		1		1. Dinámico y constante

51

TOTAL 51 MENCIONES

7 MENCIONES NO DOCENTES

44 MENCIONES DOCENTES

**Anexo 9: Matriz vaciado encuestas docentes Liceo Pedro de Valdivia de La Calera<sup>37</sup>**

<b>MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN</b>				
<b>ENCUESTA A PROFESORES</b>				
<b>INDICACIONES:</b> Organizar Jerárquicamente a las(os) docentes colocando en la parte superior quienes hayan sido identificados más veces como "buenos docentes" y en la parte inferior, a quienes hayan sido identificado de ese modo, menos veces. Se propone consignar en la matriz, la cantidad de encuestas que refieren a ese(a) docente, el área disciplinar, y las razones presentadas. En relación con esto último, se propone consignar la idea central de cada razón otorgada (y no de manera literal), y en caso que se repita la misma explicación más de una vez, consignar entre paréntesis la cantidad de veces que esa razón fue otorgada. Finalmente, especificar si la recomendación proviene de un docente directivo (director, inspector, jefe UTP). Para mayor comprensión de la consigna, se recomienda basarse en el ejemplo.				
<b>NOMBRE DOCENTE</b>	<b>RECOMENDADO POR DOCENTE DIRECTIVO (indicar cuál)</b>	<b>CANTIDAD DE VECES MENCIONADO</b>	<b>ÁREA DISCIPLINAR (Humanidades, Científica, Artística, La especialidad Técnico Profesional)</b>	<b>RAZONES PRESENTADAS (Enumeradas de 1. al número que corresponda)</b>
<b>DOCENTE 1</b>				
<b>Paulo Freire</b>		20	Humanidades	1. Tiene cercanía con los estudiantes
				2. Tiene esperanza ante las posibilidades del ser humano
				3. Sabe enseñar
				4. Sabe mucho
<b>DOCENTE 2</b>				
<b>Henry Giroux</b>	Sí, Jefe UTP	11	Técnico Profesional: Administrador de empresas	1. Entiende a los estudiantes
				2. Aplica buena disciplina

<sup>37</sup> La matriz original está en formato Excel.

				3. Tiene tiempo libre
<b>MATRIZ: Inserte los datos en esta matriz. Continúe la matriz con la cantidad de profesores que sea necesaria.</b>				
<b>NOMBRE DOCENTE</b>	<b>RECOMENDADO POR DOCENTE DIRECTIVO (indicar cuál)</b>	<b>CANTIDAD DE VECES MENCIONADO</b>	<b>ÁREA DISCIPLINAR (Humanidades, Científica, Artística, La especialidad Técnico Profesional)</b>	<b>RAZONES PRESENTADAS (Enumeradas de 1. al número que corresponda)</b>
			<b>DOCENTE 1</b>	
Roosebelt Niño	No se especifica	13	Humanista	1. Destacado en Evaluación Docente.
	UTP			2. Excelente calificación en evaluación docente; respetado por sus pares; alumnos lo destacan como buen profesor.
				3. Muy buen trabajador; destacado
				4. Evaluación docente destacada
				5. Excelente profesor-evaluación docente destacada; trabaja interdisciplinariamente; empático con sus alumnos; muy buenos logros en PSU de su subsector.
				6. Evaluación docente destacado.
				7. Evaluación docente; trayectoria profesional, observación informal
				8. Evaluado como profesor destacado.
				9. Es uno de los profesores destacados en la evaluación docente

				10. Tiene un buen dominio de grupos y de contenidos.
				11. Credibilidad.
				12. Vocabulario.
				13. Prácticas pedagógicas coherentes.
				14. Empatía con los estudiantes.
			<b>DOCENTE 2</b>	
Benito Orellana		7		1. Demuestra una gran capacidad docente
				2. Por su experiencia en educación
				3. Amplia experiencia en aula
				4. Evaluación docente; asignación profesional docente; observación informal.
				5. Profesor evaluado como competente.
				6. Buena evaluación docente; con amplia experiencia; siempre demuestra preocupación por el avance en los aprendizajes de sus alumnos.
			<b>DOCENTE 3</b>	
Gabriel Inzunza		7		1. Profesor joven y con potencialidad.
				2. Activo, tiene llegada con los alumnos
				3. Por la llegada con los alumnos.
				4. Tiempo libre; crítico.

				5. Llegada con los cursos
				6. Creatividad
				7. Por su cercanía con los alumnos
			<b>DOCENTE 4</b>	
Shirley Urbina	No se especifica	8	Ciencias	1. Respetado por sus colegas; comprometida con los resultados académicos; excelente evaluación docente.
	UTP			2. Muy buena profesora
				3. Dedicada, 100% profesional
				4. Orden en el trabajo; Desarrollo del ramo; Interés de los alumnos por su asignatura; Responsabilidad administrativa.
				5. Evaluación docente; observación informal
				6. Dominio de su subsector.
				7. Dominio de Grupo
				8. Credibilidad
				9. Vocabulario
				10. Prácticas pedagógicas coherentes.
				11. Empatía con los estudiantes.
			<b>DOCENTE 5</b>	
Mauricio Vargas		5		1. Por su dominio con el curso



				2. Disposición; responsabilidad; motivación
				3. Disposición; responsabilidad; motivación.
				4. Llegada con los alumnos
				5. Porque el quiere y eso tiene valor
			<b>DOCENTE 6</b>	
Omar Mattus Soto		4	Técnico profesional	1. Llegada con los alumnos
				2. Contacto con el medio laboral real; Conocimientos específicos; Desarrollo de la actividad laboral.
				3. Creatividad; Tiempo y disposición.
				4. Se destaca como líder.
			<b>DOCENTE 7</b>	
Magdalena Astudillo	No se especifica	4		1. Disposición; responsable; crítica; profesionalismo.
				2. Disposición; responsable; profesional: buena llegada
				3. Muy preocupada de su trabajo
				4. Respetuosa de sus alumnos.
			<b>DOCENTE 8</b>	
Fernando Carrasco		3		1. Por su experiencia de años
				2. Excelencia docente
				3. Tiempo libre; disposición.

			<b>DOCENTE 9</b>	
Miguel Hidalgo		2		1. Tiempo libre
				2. Llegada con los cursos
			<b>DOCENTE 10</b>	
Sergio Bravo	No se especifica	3		1. Por su buena disposición en el establecimiento.
				2. Al parecer es una persona que se maneja en nuevas tecnologías, para efectuar las clases.
				3. Sus intervenciones en Consejos de profesores son bien asertivas.
				4. Tiene un buen dominio de sus materias.
			<b>DOCENTE 11</b>	
Felix Torres		2		1. Destacada participación en el orden educativo y físico.
				2. Tiempo libre; Imaginación.
			<b>DOCENTE 12</b>	
Eduardo Guerra		2		1. Destacado, muy trabajador
			<b>DOCENTE 13</b>	
Guillermo Zapata		2	Artística (Artes Visuales)	1. Desarrollo de trabajos; Elección de los alumnos de la asignatura; Proyección de trabajos.

				2. Profesionalismo; Responsabilidad.
			<b>DOCENTE 14</b>	
Inelia Cabrera		1	Humanidades	1. Metodología de la enseñanza; material didáctico; desarrollo curricular.
			<b>DOCENTE 15</b>	
Marcelo Alegre		1		1. Trabajo con tecnología, información y comunicación en educación.
			<b>DOCENTE 16</b>	
Susana Ortega		1		1. Ser evaluadas recientemente.
			<b>DOCENTE 17</b>	
Lorena Olivares Vasquez		1		1. Ser evaluada recientemente.
			<b>DOCENTE 18</b>	
Ramón Arancibia		1		1. Experiencia, vocación, entrega, visión, curriculum.
			<b>DOCENTE 19</b>	
Rosmary Arancibia		1		1. Muy trabajadora, muy activa.
			<b>DOCENTE 20</b>	
Giovanna Aracena	No se especifica	1		1. Tiene un buen dominio de los módulos.
				2. Tiene bastante ascendiente de sus alumnos.
			<b>DOCENTE 21</b>	

Mariana Catalan	UTP	1		1. Evaluación docente competente.
				2. Inquietud pedagógica creativa.
				3. Afectuosa con los estudiantes.
				4. Dominio de los contenidos de su especialidad.
				5. Dominio de estrategias metodológicas.
			<b>DOCENTE 22</b>	
Alexis Guajardo	UTP	1		1. Dominio de los contenidos de los módulos.
				2. Empatía con los estudiantes.
				3. Sistemático - ordenado.
				4. Dispuesto a aprender.

**Anexo 10: Encuesta a estudiantes****ENCUESTA ESTUDIANTES**

Estimados/as estudiantes,

Estamos llevando a cabo una investigación sobre buenas prácticas docentes en la sala de clases y por esta razón estamos intentando localizar a profesores/as de enseñanza media expertos y expertas en docencia.

Por esto te pedimos que, **de manera voluntaria y anónima**, escribas el nombre de cuatro profesores o profesoras **con los/las que más hayas aprendido** y fundamenta el por qué de esta selección. Esta información es de **carácter confidencial**.

Nombre del profesor	Razones
1.	
2.	
3.	
4.	

**Anexo 11: Matriz vaciado encuestas estudiantes Liceo A-2 de Cabildo<sup>38</sup>**

<b>MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN</b>
<b>ENCUESTA A ESTUDIANTES</b>
<p><b>INDICACIONES:</b> Organizar Jerárquicamente a las(os) docentes colocando en la parte superior quienes hayan sido identificados más veces como "buenos docentes" y en la parte inferior, a quienes hayan sido identificado de ese modo, menos veces. Se propone consignar en la matriz, la cantidad de encuestas que refieren a ese(a) docente, el área disciplinar, y las razones presentadas. En relación con esto último, se propone consignar la idea central de cada razón otorgada (y no de manera literal), y en caso que se repita la misma explicación más de una vez, consignar entre paréntesis la cantidad de veces que esa razón fue otorgada. Finalmente, especificar si la recomendación proviene de un docente directivo (director, inspector, jefe UTP) Para mayor comprensión de la consigna, se recomienda basarse en el ejemplo.</p>

<b>EJEMPLO</b>	<b>NOMBRE DOCENTE</b>	<b>NIVEL (2º, 3º o 4º Medio) Señalar si es TP, y la Especialidad.</b>	<b>CANTIDAD DE VECES MENCIONADO</b>	<b>ÁREA DISCIPLINAR (Humanidades, Científica, Artística, La especialidad Técnico Profesional)</b>	<b>RAZONES PRESENTADAS (Enumeradas de 1. al número que corresponda)</b>
				<b>DOCENTE 1</b>	
	Paulo Freire	2º Medio	20	Humanidades	1. Sabe enseñar
					2. Cree en uno
					3. Es entretenido
					4. Sabe mucho

<sup>38</sup> La matriz original está en formato Excel.

DOCENTE 2				
Henry Giroux	4º Medio TP Ventas	11	Técnico Profesional: Administrador de empresas	1. Es simpático
				2. Nos conoce bien
				3. Nos trata bien

MATRIZ: Inserte los datos en esta matriz. Continúe la matriz con la cantidad de profesores que sea necesaria.				
NOMBRE DOCENTE	NIVEL (2º, 3º o 4º Medio) Señalar si es TP, y la Especialidad.	CANTIDAD DE VECES MENCIONADO	ÁREA DISCIPLINAR (Humanidades, Científica, Artística, La especialidad Técnico Profesional)	RAZONES PRESENTADAS (Enumeradas de 1. al número que corresponda)
DOCENTE 1				
Nancy Perez		18		Es como una mamá
				es transparente
				da posibilidades de aprender más
				tiene una buena forma de trabajo
				tiene un buen programa de estudio

				trae más material
				es muy paciente
				dice lo bueno y lo malo
				da apoyo
				nos enseña a respetarnos
				se da el tiempo de explicar y que entiendan todos
				es comprensiva
				explica bien
				reexplica las veces que sea necesario
				ayuda para que entendamos
				es estricta
				sus clases son divertidas
				es comunicativa
				transmite bien el conocimiento
				se pone en el lugar de uno
				es simpática
				honestas
				sus clases son interactivas



			DOCENTE 2	
<b>Carmen Gajardo</b>	<b>Lenguaje</b>	8	Humanidades	explica bien
				ayuda personalizada (reexplica)
				es estricta
				ayuda
				corrige a todos
				ayuda a ser más responsable
				ayuda a aprender más
			DOCENTE 3	
<b>Miguel Naranjo</b>		8		da apoyo en cualquier momento
				explica bien
				ayuda
				tiene voluntad de ayudar
				excelente amigo
				es correcto
				se da a entender bien
				es un buen profesor
				es estricto en las pruebas

			DOCENTE 4	
Mauricio Flores		16		explica bien
				reexplica las veces que sea necesario
				paciente
				se da a entender bien
				es claro
				enseña correctamente
				explica hasta que el último del curso entienda
				da todas las condiciones para resolver ejercicios
				le entiendo
				hace bien las clases
				tiene simpatía para atendernos
				simpático
				ayuda
				me cae bien
				presta atención cuando le pregunto algo
				se preocupa por que aprendamos

				explica bien
				aprendo rápido
				las clases motivan a atender y aprender
				buena conexión con estudiantes (comunicación)
				es comprensivo
				es dinámico
<b>DOCENTE 5</b>				
<b>Virginia Espinoza</b>		3		explica bien
				se preocupa de que todos atiendan y escuchen
				dedica tiempo a los alumnos
				aporta conocimientos que nos ayudan en el futuro
				tenia buenas notas con ella
				tenia ganas de trabajar
<b>DOCENTE 6</b>				
<b>Alejandra Opazo</b>	<b>Matemáticas</b>	11		se toma el tiempo para explicar
				explica claramente para que todos entiendan

				da confianza para preguntar
				se da a entender bien
				es paciente para explicar
				es buena persona
				reexplica las veces que sea necesario
				es estricta
				es estricta
				logra que aprendamos
			<b>DOCENTE 7</b>	
<b>Rocio Olivarez</b>		15		respeto y se hace respetar
				ayuda en todo
				explica claramente
				se da el tiempo de explicar detalladamente
				escucha al alumno
				es relajada al explicar
				es simpática
				impone respeto
				explica bien como se hacen las cosas

				es buena onda
				explica con palabras simples
				enseña muchas cosas
				nos enseña a respetarnos los unos a los otros
				tiene buen trato
			<b>DOCENTE 8</b>	
<b>Luis Rodriguez</b>		5		explica bien
				reexplica las veces que sea necesario
				es responsable
			<b>DOCENTE 9</b>	
<b>Manuel Fernandez</b>		4		es estricto
				no es pesado
				es un aporte
				ayuda a reforzar el área física
				es responsable con los alumnos
			<b>DOCENTE 10</b>	

<b>Claudia Eyzaguirre</b>		7		es buena profesora
				sus clases son didácticas
				es simpática
				es fácil de entender
				sabe aprovechar cada minuto de la clase
				enseña a tener respeto con quien enseña
				da todo por que aprendamos
				las clases las hace entretenidas
				enseña a ser responsable y ser señorita
			<b>DOCENTE 11</b>	
<b>José Olguin</b>		12		es simpático
				sabe explicar bien
				ayuda
				explica bien
				se acerca a conocer a sus alumnos
				se preocupa por sus alumnos

				enseña a tener buena comunicación
				enseña a respetar a compañeros y profesores
				enseña a ser correcto y bien formado
				es comprensivo con nuestros problemas
				es dinámico
				se da a entender
				no aburre
				es claro al explicar
				es buena persona
				pone orden en la sala
				conoce a su curso
				presta mucho apoyo en la materia
				reexplica una y otra vez hasta el cansancio
			<b>DOCENTE 12</b>	
<b>Marcelino Farias</b>			1	sabe mucho
				explica hasta que entendamos
			<b>DOCENTE 13</b>	

<b>Ximena Ferrada</b>		2		su clase es dinámica y divertida
<b>DOCENTE 14</b>				
<b>Moises Cordova</b>		1		enseña bien
				buen profesor
<b>DOCENTE 15</b>				
<b>Jesus Torrejon</b>	<b>Administración</b>	36	Especialidad Profesional	Técnico hace clases entretenidas, interactivas y dinámicas
				entiendo rápido
				tiene una actitud agradable, es simpático
				no pierdo la concentración
				nos enseña a ser personas correctas
				enseña valores
				enseña cosas valiosas
				su objetivo es que el alumno aprenda
				nos enseña a ser las personas que queramos
				nos enseña que no somos mejores ni peores, sino sólo diferentes
				sabe explicar bien
				la clase motiva a prestar atención



				motiva a aprender más
				nos dice las cosas como son
				es el más experimentado en enseñar a pesar de no ser profesor
				nos entiende
				da consejos
				sabe expresarse
				ocupa las palabras necesarias para dar la clase
				interactúa con los alumnos adecuadamente
				enseña como es la vida fuera del liceo
				tiene paciencia
				no te deja con la duda
				no aburre
				explica con sus palabras
				nos prepara muy bien para enfrentar nuestro futuro
				todo el curso nos sentimos cómodos con sus clases
				es una buena persona

				tiene un método de enseñanza que da buenos resultados
				enseña cosas que no aprendemos en cualquier lado
				tiene una forma especial de captar la atención de todos
				todos sus objetivos los logra realizar
				es claro
				enseña realidades del mundo actual
				entrega más de lo que se pide
				entrega conocimientos que están en el módulo
				sabe como ayudar en las materias
				tiene mucho conocimiento
			<b>DOCENTE 16</b>	
<b>Olga Oyadenal</b>	<b>Matemáticas</b>		21	sabe explica bien
				no es enredada
				sabe tratarnos
				nos entiende
				es simpática
				se da a entender

				responde a todas las preguntas
				es paciente
				explica las veces que sea necesario hasta que entendamos
				da animo
				es capaz de explicar para que todos entendamos
				da ejemplos hasta que entendamos todos
				explica 1 * 1
				explica con claridad
				muestra dedicación en cada clase
				enseña valores
				se hace respetar
				mantiene buena comunicación con los alumnos
				enseña respeto por los demás
<b>DOCENTE 17</b>				
<b>Eduardo Zamora</b>	<b>Historia</b>		19 Humanidades	explica bien
				enseña a hacer las cosas bien, como

				se deben hacer
				es muy inteligente
				es dinámico
				hace que podamos pensar como lo hace él
				tiene capacidad de enseñar bien
				me gusta la historia
				trata de entregar todo su conocimiento
				presta mucho interés por las opiniones que se dicen
				exigente / estricto
				evalúa por excelencia
				exige / impone respeto y da respeto
				es muy serio
				enfoca la materia didácticamente con obras teatrales
				cuando explica uno se traslada al lugar de los hechos
				interactúa bien a pesar de los serio
				hace aprender de memoria, pero se aprende bien

			DOCENTE 18	
<b>Patricia Lagos</b>	<b>Biología</b>	12	Científica	tiene mucha paciencia para tratar con alumnos
				le entiendo
				sabe explicar de forma simple
				no lo hace aburrido
				explica de manera fluida y agradable
				sabe explicar bien
				sabe explicar toda la materia
				explicaciones claras y precisas
				clases agradables y dinámicas
			DOCENTE 19	
<b>Hector Inostrosa</b>		5		a pesar de ser tímido explica todo con profundidad
				las clases son agradables
				explicaciones claras y precisas
				no es profesor pero explica muy bien
				se preocupa porque entendamos
				es paciente

				tiene voluntad de explicarnos cada vez que sea necesario o a cada uno.
<b>DOCENTE 20</b>				
<b>Leila Perez</b>		4		buena profesora
				hace participar en clases
				es buena persona
				es dinámico, hace la clase divertida
<b>DOCENTE 21</b>				
<b>Karina Zapata</b>		2		explica bien
				ayuda
				hace atractiva la clase
				es dedicada
				se preocupa por los alumnos
<b>DOCENTE 22</b>				
<b>Blanca Astudillo</b>		2		enseña rápido
				es paciente
				nos entiende tal como somos

			DOCENTE 23	
Ángela Valencia		2		buena profesora
				tiene paciencia
			DOCENTE 24	
Manuel Fernández	Ed Física	1		enseña a tener buena alimentación
				enseña a ser buen compañero y compartir
			DOCENTE 25	
Patricia Herrera		1		explica bien
				sus clases son didácticas
			DOCENTE 26	
Pablo Carmona		1		se relaciona bien con los alumnos
				es simpática

**Anexo 12: Matriz vaciado encuestas estudiantes Liceo Pedro de Valdivia de La Calera**

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN
<b>ENCUESTA A ESTUDIANTES</b>
<p><b>INDICACIONES:</b> Organizar Jerárquicamente a las(os) docentes colocando en la parte superior quienes hayan sido identificados más veces como "buenos docentes" y en la parte inferior, a quienes hayan sido identificado de ese modo, menos veces.</p> <p>Se propone consignar en la matriz, la cantidad de encuestas que refieren a ese(a) docente, el área disciplinar, y las razones presentadas.</p> <p>En relación con esto último, se propone consignar la idea central de cada razón otorgada (y no de manera literal), y en caso que se repita la misma explicación más de una vez, consignar entre paréntesis la cantidad de veces que esa razón fue otorgada.</p> <p>Finalmente, especificar si la recomendación proviene de un docente directivo (director, inspector , jefe UTP)</p> <p>Para mayor comprensión de la consigna, se recomienda basarse en el ejemplo.</p>

**MATRIZ: Inserte los datos en esta matriz. Continúe la matriz con la cantidad de profesores que sea necesaria.**

NOMBRE DOCENTE	NIVEL (2º, 3º o 4º Medio) Señalar si es TP, y la Especialidad.	CANTIDAD DE VECES MENCIONADO	ÁREA DISCIPLINAR (Humanidades, Científica, Artística, La especialidad Técnico Profesional)	RAZONES PRESENTADAS (Enumeradas de 1. al número que corresponda)
<b>DOCENTE 1</b>				
Rusbel Niño		111	Historia	Explica bien (26)
				Se expresa bien (4)
				Responde a las preguntas de alumnos (4)



				Simpático (3)
				Se da a entender (3)
				da buenos ejemplos (2)
				Enseña detalladamente (2)
				Modula bien (2)
				Dinámico e interactivo (2)
				Entretenido
				Didáctico
				Dedicado
				Disciplinado
				Tiene paciencia
				Serio
				Domina la materia
				Porque todos lo entendemos y explica todo y excelentemente.
				Explica muy bien prepara bien para las pruebas es muy preocupado de los alumnos.
				Porque habla claro, el se preocupa por sus alumnos.
				Habla muy claro y se expresa muy bien y se preocupa del curso, simpático.
				Me gusta como explica. Es muy inteligente. Sabe de muchas cosas.
				Porque sabe harto y solo te hace tomar apunte y uno aprende mejor.

				Que el habla como uno conversación y no te pasa tanta materia y quedan mas claras las ideas.
				Sabe enseñar bien las cosas de historia.
				Porque así aprendimos mas de la historia y porque creo que el tienen mucha inteligencia.
				Porque nunca dicta y explica todo lo de historia bien y es simpático.
				Muy comprensible. Explica la materia para que el curso participe.
				Por su forma de hacer la clase y las pruebas.
				Tomamos apuntes y nos hace escribir tanto y tiene buen sentido del humor.
				Explica para que el curso aprenda y tiene respuesta para todo relacionado a la materia.
				Al no pasar mucha materia con solo los apuntes de nosotros se hace mas entretenido.
				Porque es inteligente te enseña muy bien.
				Porque comprendo lo que dice.
				Porque tiene una forma de explicar que causa el interés de nosotros lo que nos permite aprender con mas facilidad y hace las clases con entretenición.
				Porque no dicta y la forma de explicar es clara.
				Porque sabe como expresar y traspasar el tema.
				Aparte de ser mi profesor jefe enseña bien y es simpático.

				Es bueno porque aprendo.
				Porque es como si estuviéramos en la "U" y explica muy bien.
				Porque nos entiende y nos enseña mejor.
				Es un profesor que no tiene mucho sentido del humor, pero tiene la capacidad de enseñarnos y podemos entender, yo por lo menos entiendo.
				Porque cuando explica en historia es como si se mete en lo que habla y es muy directo.
				Porque aparte de ser el profesor jefe, sabe explicar muy bien las cosas y sabe manejar el comportamiento de cada uno y es muy simpático.
				Porque explica con motivo y es una buena persona como profesor y como educador.
				Porque es una persona seria en su trabajo de enseñar a los alumnos y aprendemos a fondo las historia de Chile.
				El habla de forma que todos entiendan y dan la idea principal de cada tema y avisa con anticipación los temas
				Porque es estricto y enseña bien.
				Explica bien. Nos va hablando para que saquemos apuntes y aprendamos.
				Explica bien la materia.

				Explicaba lo que uno tenía que saber para las pruebas y no enredaba a los alumnos con conceptos raros que no sabíamos.
				Es un buen profesor ya que sabe dictar con fundamento la materia.
				No dicta pero tomo apuntes y he aprendido bastante y sabe mucho.
				Lo encuentro buen profesor porque explica de una manera y yo capto todo y eso hace que a mi parecer y la clase de él sea entretenida.
				Es muy buen profesor y además que se maneja en la clase de historia.
				He aprendido sobre la historia de Chile y el .....
				Es un buen docente, me basta porque sabe mucho tiene clara su materia y hace clases muy divertidas y aprendo muy rápido.
				Porque es un muy buen profesor, aparte es un caballero y enseña súper bien. Y hace de sus clases muy interesante.
				Porque explica en forma clara la materia y en forma de que todos comprendamos.
				Explica en forma clara.
				Explica de manera breve de manera que todos puedan entender, tiene muchos fundamentos.
				Porque es un profesor cercano, aplica sus conocimientos de forma que como alumnos podamos entender, además agrega en sus clases diálogos, lo que ayuda a interactuar más en clases.

				Con el he aprendido mucho tan solo con poner atención en clases.
				Entendible, buena onda y nos ayudaba a terminar bien un trabajo.
				Porque con él se me hizo más fácil aprender y entender historia.
				Un profesor al tanto de cualquier materia, conocedor de economía, fútbol, de clara explicación.
				Se dedica mucho a sus clases, explica con mucha claridad y seguridad.
				Porque entiendo rápido y sabe como explicar.
				Como que marca la materia y uno entiende mejor.
				Explica contenidos clave para una buena PSU.
				Es buena onda y sabe explicar bien y siempre da actividades después de las actividades.
				Porque es un profesor informado y explica bien.
				A pesar de que entra a la sala y ni saluda, es un buen profesor en su materia, resume y deja lo necesario para facilitar entendimiento y enseña bien.
				Cambia de tema cuando la mayoría entiende, no te deja colgado.
				Dice todo lo necesario para entender y me gusta su forma de explicar.

			DOCENTE 2	
Eduardo Guerra		60	Física	Explica varias veces (9)
				Tiene paciencia (3)
				Habla fuerte y claro (2)
				Serio (2)
				Atento
				Explica con ejemplos
				Explicaba bien los ejercicios y también aclaraba dudas.
				Enseña bien si uno no sabía o entendía el volvía a explicar.
				Con el uno aprende con todas sus explicaciones y raciocinio.
				Con el aprendemos las vibraciones del suelo, aire, etc.
				En física me va bien gracias a que el es un profesor claro que interactúa con el resto de los alumnos. Haciendo preguntas, dando problemas, etc. .
				Porque enseña y explica bien.
				Conocer los conceptos del movimiento.
				Es bueno porque aprendo.
				Porque explica bien y con paciencia y ejercicios.
				Me cae bien porque explica mejor la materia.
				El profesor también es bueno enseñando.

				Porque escribe y en cada caso explica muy bien. Y en muy buena forma.
				Simpático enseña mucho dicta bien tiene mucho que enseñar.
				He aprendido mucho en la clase de física y es algo que uno no sabía.
				He aprendido mucho sobre la distancia y la velocidad.
				Explica bien claro y aclara todas las dudas.
				Le puedo preguntar 10 veces y las 10 veces me explica.
				Por respeto y disposición que tiene hacia los alumnos, por simpatía y enseña.
				Este profesor es demasiado exigente con la materia, enseña matemáticas, física, etc.. Las ponem materia las 2 horas y un alumno aprende más.
				Tira un poco la talla.
				Es simpático y se gana de buena forma el respeto y por eso me gustan sus clases, es Mah fácil aprender.
				Sus clases son fáciles de entender.
				Sabe enseñar y nos ayuda en lo que nos cuesta más.
				Porque sabe explicar bien y además es buena onda.
				Explica fuerte y claro, hace bastantes ejercicios y eso ayuda mucho.

				Es con el único profesor que he podido aprender la matemática.
				Porque me gusta su forma de enseñar y su modo de entender.
				Sabe explicar, tiene paciencia y me cae bien.
				Explica hasta que aprendemos.

			<b>DOCENTE 3</b>	
<b>Alexis Guajardo</b>		28	T.O.V.	Explica bien (7)
				Simpático (4)
				Didáctico (3)
				Da ejemplos (3)
				Explica varias veces (2)
				Paciencia
				Da ánimo
				Sabe captar la atención del curso
				Es joven, buena onda y explica como si fuese un amigo. Inspira confianza.
				Porque explica y sabe de lo que habla, es uno de los pocos profesores que dicta sin leer ningún cuaderno o libro.
				Explica y da muchos ejemplo sobre la materia... Excelente profesor
				Enseña bien explica toda la materia hace las clases entretenida.



				Es un excelente profesor, comprensivo y simpático.
				Aparte de ser paciente, explica muy bien su materia.
				Porque es buena persona.
				Porque explica muy bien sus clases y nos ayuda.
				Es buena onda.
				Porque es muy entretenido y comprensivo para explicar la materia.
				Es simpático y explica bien.
				Porque sus clases son entretenidas y a uno le dan ganas de poner atención y hacer sus tareas, es un profesor muy buena onda.
				Porque se expresa muy bien a nosotros y todos le entienden.

			<b>DOCENTE 4</b>	
<b>Juana Madrid</b>		33		Explica varias veces (6)
				Explica claramente (6)
				Estricta (4)
				Explica detalladamente (3)
				Seriedad
				Atenta y amable
				Habla fuerte y claro

				Ayuda con trabajos
				Responsable
				Enseña bien es simpática y nos aconseja para que seamos mejores.
				Yo he aprendido que si uno tiene un error lo corrige al tiro.
				Es pesada derepente pero es una profesora que enseña muy bien.
				Porque es una profesora súper seria y sabe controlarnos y no se deja llevar por nadie y enseña muy claro y bien.
				Igual que los tres profesores, simpática, excelente, pero, excelente profesora. Aconseja a las personas que tienen problemas.
				Hace ejercitar lo que enseña.- y me gustan mucho sus clases.
				Porque es comprensiva correcta enseña muy bien.
				Porque explica una vez de una forma clara y precisa,.
				Es muy preocupada y también es exigente y explica muy bien.
				Porque enseña bien y clara para todo lo que hace.
				Modula bien. Explica de tal manera hasta entender. Es como una mama para todos.
				Una buena profesora. Y muy buena para enseñar.

				Su forma de trabajar es buena.
				Cuando tengo alguna duda aunque sea pequeña me la explica y también hacemos trabajos prácticos que nos sirven mucho.
				Buena onda, sabe explicar como corresponde.
				Tiene buen trato con los alumnos, buen léxico y manejo del lenguaje.
				Nos ejercita mucho y eso nos hace aprender.

			<b>DOCENTE 5</b>	
<b>Lorena Olivares</b>		28	Gestión de Empresas	Explica bien (6)
			tecnología	Simpática (5)
				Nos entiende (2)
				Hace actividades
				Es formal para explicar
				Da ejemplos
				Llega a los alumnos
				Enseña muy bien y es una buena profesora.
				Porque las materias que pasa la pasa en forma ordenada y clara.
				Porque me gusta su estilo de aprendizaje porque no es tan seria.
				Porque nunca se enoja y logra mayor comunicación al explicar.

				Simpática y le coloca mucho interés al explicar, simpática tiene buen sentido del humor, hace clases entretenidas.
				Porque te enseña bien cuantas veces sea necesario.
				Con ella también he aprendido muchas cosas, me ha ayudado a superarme.
				Porque explica cada cierto párrafo de la materia que pasa y da buenos ejemplos y nos trata súper bien.
				Porque sus clases son entretenidas y las enseña mucho.
				Porque es muy buena profesora y he aprendido mucho y es respetuosa.
				Porque explica muy bien y es simpática.
				Me gusta como enseña, es buena profesora, tiene paciencia, me cae muy bien.
				También porque es muy agradable, te ayuda harto, es muy buena profesora para mí.
				Porque se expresa bien y le entienden todos.

			<b>DOCENTE 6</b>	
<b>Luis Cortés</b>		23	Matemáticas	Explica bien (4)
				Simpático (3)
				Repite la materia varias veces (2)
				Paciencia (2)

				Explicaba a cada uno (2)
				Enseña de forma simple
				Da trabajos
				Enseña verbalmente
			Matemáticas.	Te explica bien si no entiendes te explica de nuevo.
				Porque he aprendido por fin algebra.
				Porque explica bien y es tela.
				Porque enseña bien y si uno no aprendió lo vuelve a repetir.
				Me explica siempre que no entiendo.
				Porque con el aprendí acerca mas de matemática ya que no sabia absolutamente nada el es un buen profesor.
				Explica bien, y motiva a los alumnos.
				Porque he aprendido algo de lo que yo no sabía en matemáticas.
				Porque es nuestro profesor jefe y porque es de la u.
				Porque es muy buen profesor y con el aprendo más.
				Va explicando con una paciencia...

			<b>DOCENTE 7</b>	
<b>Rolando Andrades</b>		32	biología	Explica bien (2)

				Estricto
				Explica detalladamente
				Simpático
				Explica rápidamente, de forma expedita
				Es espontáneo
				Sabe ponerte en tu lugar
				Pensé que solo era un ramo mas pero con el he aprendido mucho sobre las células y toda esa onda química y biología.
				Su forma de trabajo es buena.
				Muy bien profesor e igual que todos.
				Aprendí mucho con el porque el es derecho y .... para explicar, porque nadie lo da vuelta con su explicación
				Se toma en serio su trabajo cuando enseña química o biología en el laboratorio, etc.
				Porque explica mas de una vez si no entendemos.
				Es muy claro y repasa las materias varias veces antes de las pruebas.
				He aprendido y en clase es tela y aprendo.
				Porque encuentro que al momento de explicar la clase lo hace de manera muy bueno y eso facilita mi aprendizaje.

				Aunque es un poquito histérico en sus clases, nadie sacaba la vuelta porque nunca nos aburría escucharlo porque sus explicaciones eran cortas y precisas y nos dejaba muy claro lo que nos explicaba y era muy estricto.
				Explica bien.
				Sus clases son entretenidas.
				Tiene conocimientos en bastantes materias, física, química, biología.
				El profesor Andrade le gusta enseñar sobre la biología, física y química y también le gusta utilizar muchos libros.
				Es un profesor de excelencia, ya que él explica y uno capta inmediatamente la materia.
				Buen profesor, tolerante e inteligente, de buen conocimiento.
				Es muy aplicado en sus clases, se dedica por completo a enseñar y tiene buen trato con los alumnos
				Enseña a través de trabajar.
				Porque es un buen profesor en todo ámbito y una buena persona.

			<b>DOCENTE 8</b>	
<b>Shirley Urbina</b>		34	química	Explica bien (6)
				simpática (3)

				nos aconseja
				Paciencia
				Nos entiende
				Estricta
				Ayuda a entender la materia
				Da buenos ejemplos
				Responsable
				Explica bien. Entiendo lo que explica.
				Porque es muy tranquila. Explica muy bien. Y saca las dudas que uno tiene.
				Porque le entiendo mucho y explica todo excelentemente.
				Porque nos hace tareas para que aprendamos mas cosas de química.
				Al igual que el otro profesor es una excelente profesora, y enseña demasiado bien, y además, explica de nuevo a los que no entienden.
				Con ella aprendemos las vibraciones del átomo y las moléculas.
				Porque es súper correcta y no le interesa lo malo que le digamos y enseña súper bien.
				Es media estricta (creo yo) pero es simpática.
				Porque explica bien con paciencia y tranquila y si tiene que repasar repasa.



				Porque interactúa más con los alumnos y es una buena profesora.
				Porque explica bien la materia y es simpática.
				Porque explica bien.
				Excelente profesora, hace una materia bien en forma didáctica.
				Porque me gusta como enseña y si algo no se entiende ella explica hasta que quede claro.
				Sus clases son bien explicadas y hace experimentos.
				Porque la forma en que explica detalladamente.
				Porque es una de las profesoras que enseña bien y nos comprende.
				Porque tiene buenos argumentos.
				Explica bien y repasa mucho antes de pruebas, también responde cuantas veces le preguntas acerca de la materia.

			<b>DOCENTE 9</b>	
<b>Félix Torres</b>		8	educación física	Hace ejercicios (3)
				Simpático (3)
				Explica bien
				Enseña cosas buenas para la salud

				Porque aprendí a tener buena resistencia física, para ser un mejor futbolista.
				Porque nos hace física y es bakan.
				Aprendí a correr contra el tiempo.
				Porque es buen profe y haces deporte.
				Me gusta como hace su clase porque se hace respetar es respetuoso con los alumnos.
				Es entretenida la clase.
				Porque nos hace puro jugar a la pelota y algunas veces nos hace correr.
				Es buena onda
				Porque hace hartu deporte.
				Es un profe con mucha paciencia, no los explota tanto y es buena onda.

			<b>DOCENTE 10</b>	
<b>Susana Ortega</b>		19	Recursos Humanos	Explica varias veces (5)
			tecnología	Buena disposición para responder dudas (2)
				Da ejercicios
				Buen desplante
				Enseña formas de estudiar
				didáctica
				Dinámica

				Es una profesora con como paciencia inmensa y enseña muy bien.
				Porque es amorosa y es muy buena para enseñar.
				Enseña a dar consejos a los alumnos y mantiene buena conducta con los demás.
				Porque es mas clara para enseñar
				Hace sus clases muy entretenidas y muy paciente.
				simpática, hace clases muy entretenidas.
				Porque se expresa bien con los trabajos que hay que hacer.
				Porque enseña bien sabe explicar y es muy simpática.
				Enseña bien y me cae bien, es súper tranquila para enseñar.
				Porque con ella entiendo la materia, además sabe explicar como corresponde.
				Súper buena onda.

			<b>DOCENTE 11</b>	
<b>Benito Orellana</b>		46	Matemáticas.	Explica bien (3)
				Enseña ejercicios de forma ordenada
				Se expresa bien
				Explica varias veces
				Es correcto

				Porque me aprendo más rápido la materia y no se me olvida tan fácilmente.
				Porque te explica súper bien y si uno no entiende te explica una y otra vez.
				Porque explica bien las veces necesarias y también porque he aprendido de él cuanto a su asignatura.
				Es un profesor muy exigente y gracias a él salimos adelante.
				Creo que enseña muy bien, y enseña cosas muy importantes que nos pueden servir a futuro.
				Es muy buen profesor de matemáticas y nos enseña bien y yo aprendía al tiro con él.
				Porque explica bien y si uno no entiende, vuelve a explicar.
				Es una persona que enseña súper bien y lo articula todo.
				Porque explica muy bien.
				El nunca anda de mala. Tiene buena comunicación con los alumnos. Te convence y te aconseja.
				Porque lo entiendo.
				Me cae bien porque sabe como explicar la materia.
				Porque explica bien la materia y ayuda a los que no saben.
				Porque explica todo muy bien y si aprendo con él.

				Primero que nada es un excelente profesor, y con el he aprendido mucho con él, cosas que no sabia, y me costaba mucho.
				Habla claro y explica muy bien la materia a tratar me encantan sus clases. BKN
				Porque explica las cosas de forma clara y comprensible y al no entender uno le dice y el explica mucho mas claro.
				Porque en cada caso que escribe explica hasta que nosotros entendamos.
				Explica bien. Repite o te explica hasta que entienda. Hace repaso por lo menos dos veces.
				Porque a pesar de que a veces es un poco enojan igual es muy comprensivo como profe y se especifica muy bien y enseña muy bien.
				Explica hasta que nos cansamos, pero aprendemos hartos con el.
				A pesar de que muy serio es súper simpático y enseña muy bien. Lo único malo que hace muchas pruebas.
				Porque la forma de hacer los ejercicios es de forma lenta y explica a hasta los detalles necesarios.
				Es correcto con quien esta haciendo desorden escribe hartos tiene mucho por enseñar es muy bueno y explica bien su materia.
				Su método de enseñanza es bueno.

				Porque es muy estricto y te enseña de buena manera y no te deja con duda.
				Es buen profesor porque nos hace ejercitar mucho y nos explica hasta que podamos entender.
				Amplio conocimiento de los números y de la actualidad.
				Buena onda y siempre da oportunidades.
				Enseñaba al nivel de un profesor de media.
				Explica de forma breve y clara.

			<b>DOCENTE 12</b>	
<b>Víctor Fontana</b>		8	Educación Física	Justo
				Correcto
				Explica bien
				Simpático
				Estricto
				Exigente
				Nos hace mierda en Educación Física y se preocupa de que tengamos buena condición física.
				Con él aprendo súper bien, pero cuando le quitan los limones se pone pesado.
				Porque a pesar de que es estricto igual todos entendemos.

			<b>DOCENTE 13</b>	
<b>Rosa Chagay</b>		19	Religión	Explica bien (4)
				simpática
				Clases interactivas
				Nos enseña a aprender a escuchar
				Es muy aplicada y preocupada de los alumnos enseña excelente.
				Porque me enseña a ser tranquilo y creyente.
				Es muy atenta con los alumnos y tierna y enseña excelente. Me cae súper bien y a pesar de eso la quiero.
				Me enseñó mas a creer en Dios.
				Es buena porque aprendo.
				Conocimiento mas de nuestra religión.
				Porque nos da conocimiento en la palabra del señor.
				Es muy simpática nos ayuda con los problemas que se le presentan a los alumnos.
				Porque ella me ha ayudado en trabajos, me entiende.
				Ella también es buena profesora y es muy simpática.
				Es muy buena profesora, da buenos consejos y ayuda a estudiar.

				Enseña muy bien, además orienta a los jóvenes y tiene mucha paciencia con nosotros
				Porque tiene paciencia si uno no entiende, vuelve a explicar hasta que uno entiende.
				Esta profe igual hace una buena clase porque te enseña muchos valores para la vida de los alumnos.

				DOCENTE 14	
<b>María Álvarez</b>	<b>Cristina</b>		41	contabilidad	Explica bien (4)
					Aclara dudas (2)
					Repite hasta que todos entiendan (2)
					nos escucha los problemas
					Da oportunidades
					Es dinámica, tiene una forma de trabajo muy activa y no permite que la clase se vuelva de mal gusto.
					Es seria y gracias al respeto que le tenemos es mas fácil entender la materia.
					Porque enseña bien y es una buena profesora.
					No deja dudas en la materia y solo hay que poner atención porque explica bien.
					Enseña bien y trata de explicar y que todos la entiendan, es muy didáctica y entretenida.



				Porque explica bien y tiene disponibilidad para todo.
				Porque enseña bien y explica bien.
				Porque tiene dedicación al explicar y paciencia.
				Enseña cosas muy interesantes y de acuerdo a los conocimientos de cada uno de los alumnos.
				Porque explica muy bien, y una y otra vez y siempre nos pregunta si tenemos duda, y si la tenemos vuelve a repetir la materia ya pasada.
				Explica bien y claro.
				Porque explica muchas veces y es muy buena persona.
				Es muy estricta sabe explicar muy bien y uno aprende muy rápido.
				Me gusta porque ella me enseña bien y cuando no entiendo me explica de nuevo. Y porque enseña súper bien.
				Profesora muy atenta con los alumnos y da consejos a como tener una buena higiene.
				Se preocupa de que uno aprenda.
				Porque explica muy bien y si no entendemos nos vuelve a explicar.
				Explica una y otra vez, responde todas las preguntas y da ejemplos.
				Porque tiene paciencia para explicar.
				Da una clara explicación de algún texto, repite cuando no entendemos.

				Porque cuando uno no entiende explica nuevamente las cosas.
				Porque explica y vuelve a explicar y por eso la encuentro muy buena profesora.
				Es muy carismática te explica individualmente si no aprendes a la primera te vuelve a explicar.
				Hace la materia muy didáctica y explica muy bien.
				Porque sus clases son ordenadas e interactivas, es una muy buena profesora, nunca se equivoca, se sabe al revés y al derecho lo que nos explica y eso me da mucha seguridad.
				Aparte es estricta y muy responsable, siempre cumple con lo que dice o promete.
				Explica claro, una y otra vez para aprender bien y se relaciona muy correctamente.
				Es buena profesora, si tu no entiendes te explica una y otras.
				Explica bien y hace actividades muy divertidas y uno aprende mucho.
				0. Porque tiene un buen control de la clase y enseña en orden.
				Porque con ella puedes aprender mejor y ella te escucha y es excelente, a mi ella me a hecho varias veces clases y me encanta ella.
				Con ella he aprendido a irme por el buen camino y descostrarme a mi mismo, que yo puedo ser siempre respetuoso.

				Excelente en todo lo que uno espera en un profesor.
				Es simpática y enseña muy bien.
				Porque sus clases son muy entretenidas y nos ayuda cuando no entendemos.

			<b>DOCENTE 15</b>	
<b>Omar Mattus</b>		34	Normativa	Excelente profesor.
				Porque explica una y otra vez.
				Porque es muy buen profesor para enseñar y nos ayuda en la materia, a entenderla en horas que lo necesitamos.
				Explica claro uno entiende inmediatamente.
				Porque hace las clases interactivas y es muy buen profesor.
				Enseña hasta que uno aprenda y porque es tela.
				Porque es re tela.
				Porque explica y si no entiende el alumno, vuelve a explicarlo con sus propias palabras.
				Porque explica claro, se da el tiempo de explicar una y otra vez, cuantas veces sea necesario.
				Porque explica las veces que sean necesarias.
				Dicta muy bien, se da el tiempo de explicar con mucha calma.

				El explica muy bien y lo repite súper bien.
				Sus clases son didácticas.
				Excelente profesor que enseña muy bien y explica muy bien.
				El profesor Mattus es muy buen profesor explica bien se expresa bien.
				A pesar de que esta asignatura sea nueva para mi he aprendido demasiado de él, de la asignatura.
				Me gusta como es, como nos enseña.
				Buen profesor, explica bien, cuando se pone con ganas de trabajar y explica muy bien cuando se lo propone.
				Porque él explica con paciencia, hace las clases divertidas.
				0. Porque es un buen profesor, enseña bien y tiene un buen control de la clase.
				El es buena gente y también sabe explicar y si uno no entiende vuelve a explicar.
				Porque nos explica bien y logramos entender y es simpático.
				Él te apoya en todo y es muy simpático.
				Porque ha sido uno de las personas que mas me ha aconsejado y porque con él he aprendido muchas cosas, aparte de la materia.
				Por simpático y buena persona.
				Porque con él se puede expresar y aprender más

				fácil.
				Externaliza sus ideas y las explica (3)
				pone orden
				Capta la atención de los alumnos
				Dispuesto a responder dudas en cualquier momento

			<b>DOCENTE 16</b>	
<b>Magdalena Astudillo</b>		20	Ingles	Explica bien (2)
				Explica con actividades (2)
				Da oportunidades
				simpática
				Porque cuando nos hacia clases explicaba una y otra vez, hasta que todos entendiéramos.
				Porque es muy buena persona para explicar varias veces hasta que entendamos.
				Porque entiendo lo que hace.
				Porque es pasiva y se da de explicarnos las veces que no entendamos.
				Porque pronuncia todo muy bien y explica con cada detalle.

				Excelente profesora, enseña y explica súper bien en las clases de ella, al principio no entendía pero con ella he aprendido muy bien.
				Uf. Es súper buena para enseñar ingles últimamente me gusta muchísimo.
				Que cambie la letra y que se empeñe en explicar bien.
				Enseña bien y es simpática.
				Explica bien el ingles y también tiene sentido del humor.
				Amigable. Enseña varias veces algún tema. Explica aunque sea un tema ya pasado.
				Porque habla en ingles y después lo traduce para que nosotros aprendamos.
				La señorita astudillo es muy alegre y nos enseña el ingles de forma fácil y completa.
				Explica en forma clara y es comprensiva aclarando dudas si no entendemos.
				Es una profesora muy comprensiva por el motivo es si uno no entiende te explica las veces que sean necesarias.

			<b>DOCENTE 17</b>	
<b>Rose Mary Arancibia</b>		39	gestión compra y venta	Explica bien lo preciso y nos ayuda a profundizar
				Dedicada

				Disponibilidad para responder
				Paciencia
				simpática
				Enseña excelente, tiene paciencia, es dedicada para todo lo que realiza.
				Porque tiene la paciencia de explicar lento y con la preocupación de que todos entiendan.
				Porque comprende muy bien lo que uno no entiende, es atenta cuando uno la necesita para que me de una explicación.
				Porque enseña bien y te explica una y otra vez.
				Al igual que los demás profesores y explica bien y pregunta si alguien tiene dudas. Son todos buenos profesores.
				Porque es muy simpática, explica muy bien y cuando uno no entiende vuelve a explicar.
				Por explica bien es lo que yo creo. Y también por tiene disponibilidad.
				Porque enseña bien y es buena onda.
				Porque enseña bien explica en forma clara.
				Me gusta mucho como enseña ya que es muy atenta y cuando uno la llama viene una y otra vez y explica con mucha paciencia.
				Me gusta porque enseña muy bien y con animo que a cualquiera le dan ganas de aprender con ella sus clases son muy divertidas y aprendemos mucho.

				Es clara y te explica y te explica y siempre aprendo.
				Porque explica bien y es buena para explicar y es comprensiva.
				Sabe explicar bien y se aprende mucho con ella.
				Porque su clase es entretenida, fácil y practica.
				Porque explica bien y tiene paciencia.
				Ella explica súper bien y la entendemos bien.
				Es una profe que sabe explicar muy bien.
				Sus clases son didácticas hay .... Ejercicios.
				Porque enseña bien y explica una y otra vez.
				Porque explica y entiendo y es buena profesora.
				Porque explica clara la materia y es simpática.
				Es muy simpática lo que hace que nos concentremos mucho en lo que explica además son interesantes todas sus clases.
				Me gusta como es, como nos enseña y la materia.
				Es una profesora buena con paciencia para explicar.
				Porque es una profe muy pasiva, enseña bien.
				Es buena profesora y enseña en completo control.
				Me encanta ella porque es demasiado buena conmigo, ella te ayuda en todo momento.



				La señorita rosemarie es la mejor de todas las profes ya que siempre esta defendiendo y enseñando a su curso.
				Es un buen ejemplo de profesora con paciencia y con buena disposición para explicar.
				Cariñosa, entendible y buena onda.

			DOCENTE 18	
<b>Mariana Catalán</b>		15		Simpática (2)
				Explica bien (2)
				Nos apoya
				Es buena porque aprendo.
				Hace bien las clases y me cae bien.
				Buena onda aprender mas cosas, enseña bien y se relaciona bien con los alumnos.
				Porque explica bien y nos da mucho conocimiento
				Nos da demasiado tiempo para la prueba y es muy simpática.
				Es simpática y amable.
				Porque he aprendido sobre los géneros literarios.
				Porque se entiende claro lo que enseña.
				Es una súper buena profesora, gracias que ella he aprendido mejor lenguaje.

				Sabe explicar.
--	--	--	--	----------------

			<b>DOCENTE 19</b>	
<b>Inelia Cabrera</b>		5	Lenguaje	Explica bien (3)
				Siempre disponible para resolver dudas
				Porque entiendo a perfección lo que explica, si no entiende uno, te lo explica una y otra vez.
				Porque te corrige los errores necesarios para que aprenda.

			<b>DOCENTE 20</b>	
<b>Gabriel Inzulza</b>		12		Chistoso y simpático
				Explica bien
				Responde todas las dudas
				Comprensivo
				Porque hace clases interactivas y habla y comenta los temas con nosotros.
				Es muy innovador, trata de explicar las cosas con la vida real y es muy entretenido y así entiendes más.
				Tiene mucha habla explica excelente uno entiende inmediatamente.
				Porque es seguro y explica algo con su propia vida.

				Profesor muy respetuosos que enseña los variados países del mundo donde el ha viajado.
				Porque explica bien, responde las preguntas y hace las clases entretenidas.
				Hace mas dinámica la clase, explica muy bien.
				Porque en seña bien, trata que todos entendamos, explica una y otra vez.
				Me gusta como hace clases porque es muy simpático y enseña con delicadeza.

DOCENTE 21				
<b>Ivan Molfino</b>		10	Inglés	Habla muy bien inglés y si no entiendes una palabra te la explica hasta que la entiendas.
				Es entretenido, dice alguna palabra en ingles luego da su significado, sus clases son buenas.
				Porque las clases del profe me gustan ya que son bacanes.
				Porque tiene paciencia y es muy calmado.
				Enseña como tiene que enseñar y con respeto a uno.
				Ayuda mucho cuando no entendemos y cuando no escuchamos.
				Porque ayuda mucho a los alumnos que les cuesta.

				Porque la forma de hacer sus clases dinámicamente ayudan a despertar el interés en la asignatura, agregando a esto las herramientas necesarias para aplicar lo aprendido.
				Buen profesor comprensivo, te estudia, trata de solucionar nuestro problema.
				Porque es un profe fácil de entender y sus clases son entendidas.

			<b>DOCENTE 22</b>	
<b>Giovanna Arcena</b>		8	Comunicación	Muy, pero muy, buen profesora aparte de eso es como una amiguis.
				Te enseña la materia y te la explica hasta que te la aprendes.
				Explica bien y reitera la materia hasta que el alumno entienda.
				La señorita es muy buena, se expresa y no es mala con nosotros.
				Es una muy buena profesora y muy amorosa y enseña demasiado bien.
				Porque con ella no me cuesta aprender.
				Porque es muy buena explicando, siempre con palabras exactas y muy claras y con mucha disposición siempre.
				Porque tiene paciencia.

			<b>DOCENTE 23</b>	
<b>Fernando Carrasco</b>		6		En el momento de hacer un ejercicio te enseña cada detalle de un ejercicio y aparte es exigente.
				Porque se dedica mas a explicar que a escribir.
				Profesor de matemática, es un profesor muy bueno sabe explicar muy bien y nos comprende.
				Es un profesor muy simpático, enseña bien y es comprensible porque da oportunidades cuando uno lo necesita.
				Yo lo elegí porque es un buen profesor y el sabe explicar mejor que el otro profesor.
				Porque sabe explicar bien la materia así aprendemos más rápido.

			<b>DOCENTE 24</b>	
<b>Guillermo Zapata</b>		5 Artes		Es un profesor simpático es atento se preocupa por su ramo y es responsable en todo lo que hace.
				Tiene creatividad para enseñar.
				Porque es buen profe y te hace trabajar.
				Es un profesor que te va ayudando mientras uno va trabajando por lo que es un muy buen apoyo para el alumno.

				Entrega las herramientas que te ayudan a conocer, entender y encantarte con el arte; siendo además el profe comprensivo, respetando cada capacidad.
--	--	--	--	---

			<b>DOCENTE 25</b>	
<b>Marcelo Alegre</b>		4		Da buenas explicaciones, comprende nuestras dudas.
				Profesor de aplicación informática, es simpático y explica muy bien.
				Enseña demasiado bien y se le entiende todo lo que explica.
				El es mi profesor favorito porque el sabe enseñar y es justo y estricto, el me encanta.
<b>Inspector Max</b>		1		Es muy atento. Es muy amoroso. El nunca anda de malas.

			<b>DOCENTE 26</b>	
<b>Víctor Guerra</b>		1		Él igual explica de buena manera.

			<b>DOCENTE 27</b>	
<b>Mónica Montiel</b>		1		Porque siempre fue muy respetuosa ponía limite de profesor-alumno por eso todos la respetábamos y poníamos atención.

				Aparte ella preparaba clases muy bien estructuradas y nos mantenía trabajando y explicaba muy claro y nunca nos permitía flojear.
--	--	--	--	---

			DOCENTE 28	
<b>Miriam Lusa</b>		4		Bueno con esta profesora fue con la única que aprendí bien lenguaje, ya que tiene un desplante extraordinario para enseñar y explicar sin dejarnos dudas, sus clases fueron las mejores, hasta me dan ganas de ser profesora de lenguaje.
				Es una excelente profesora, exigente, dispuesta, e inteligente, pero ya no esta y se nota mucho su ausencia.
				Es la mejor profesora de lenguaje que me ha hecho clases.
				Ahora no esta, pero sabia explicar y le entendía.

			DOCENTE 29	
<b>María Begoña</b>		1		Le da alegría a sus clases y es súper buena onda y te da trabajos entretenidos y eso hace que le den ganas de estudiar y aprender.

			DOCENTE 30	
--	--	--	------------	--

<b>Raúl Castro</b>		1	filosofía	El profesor Raúl fue un muy buen profesor ya que buscaba el bien para todos los alumnos.
--------------------	--	---	-----------	--

DOCENTE 31				
<b>Sergio Bravo</b>		7	filosofía	Entiendo lo que explica y aprovecha al máximo la hora de clases con trabajos y utilizando diferente material.
				Le entiendo todo ya que es muy claro para explicar.
				Por compartir los materiales de estudio.
				El profe Sergio tiene mucha sabiduría de la filosofía, explica muy bien los conceptos, lo que él dice.
				Aunque a veces sus energías para hacer clases lo "traicionan" eso lo hace ser más cercano a los alumnos y tiene la capacidad para entender lo que a veces es más difícil.
				Porque nos apoya con material audiovisual, además es muy comprensivo.
				Habla cosas interesantes, hace que la clase sea interesante, por lo mismo a uno se le queda la materia.

DOCENTE 32				
<b>Marisol Hoing</b>		2		Porque enseña bien, te explica y personaliza la clase, te da consejos, otros, etc.



				Es una persona muy agradable, muy simpática y enseña muy bien, aparte es una de las mejores profesoras.
--	--	--	--	---

			<b>DOCENTE 33</b>	
<b>Marcelo Romero</b>		1		Explica muy bien, es atento y muy estricto.

			<b>DOCENTE 34</b>	
<b>Inspector General Patricio Valencia</b>		1		Me ha enseñado que no es igual para todos, para la gente linda dar facilidades y a los demás indiferencia y opresión.

**Anexo 13: Cuestionario docente****CUESTIONARIO DOCENTES**

Fecha:	N. de cuestionario:
--------	---------------------

<b>Nombre del docente:</b>	
<b>Nombre liceo:</b>	
<b>Asignatura impartida</b>	<b>Curso</b>

**1. Edad**

Entre 25 y 35 años	
Entre 36 y 45 años	
Entre 46 y 55 años	
Más de 55 años	
Otras	

**2. Género**

Hombre	
Mujer	

**3. Titulación / Titulaciones**


**4. Su dedicación a este Liceo es:**

Completa	
Parcial (Indicar Horas)	

**5. Años completos de ejercicio docente en el Sistema de Educación Superior**

Menos de 5 años	
Entre 5 y 20 años	
Más de 20 años	

**6. Indique por favor el nivel de desempeño que obtuvo en la última evaluación docente (año 2008):**Destacado Competente

Básico

Insatisfactorio

**7. ¿Ha tenido experiencia docente en otros ámbitos educativos?**

No  Sí

**En caso afirmativo, anote el número de años de dedicación.**

	N.º años
Como docente en el sistema formal	
Como formador en actividades de capacitación para formadores	
Otras. Especificar	

**8. ¿Ha realizado alguna formación para desarrollar su profesión docente?**

No  Sí

**Indique cuál/cuáles, de qué tipo y cuándo fue/fueron realizadas**

Formación recibida (nombre y contenidos centrales del curso)	Duración (semanas, meses, años)	Institución formadora	Año

**Agradecemos su colaboración**

**Anexo 14: Relación de estudiantes y docentes que participaron como observadores y estudiantes de apoyo**

<b>Nombre</b>	<b>Liceo</b>	<b>Estudiantes de Apoyo de 4º año de Psicología</b>	<b>Responsable Equipo FONIDE</b>
Vanessa Zapata* Marlene Huentelican, profesora titulada de Educación Física**	A-2 Cabildo	Sally Lizana	Verónica
Carla Carrasco* Isabel Rivera, profesora titulada de Filosofía**	La Calera	Vivianne Sepúlveda	Carolina
Samantha Arancibia* Fabiola Paredes	Liceo Limache	Natalia Praus	Cecilia
Carolina Molina Magdalena Fernández	Técnico de Minería	Andrea Ríos, Luis Leighton	Claudia

\* Estas estudiantes también realizarán su práctica profesional en el Liceo asignado

\*\* Docentes asesoras en terreno del Liceo focalizado como Prioritario

**Anexo 15: Pauta de observación de docentes**

<b>ANTES DE LA OBSERVACIÓN</b>	
Expectativas, creencias, prejuicios acerca de la enseñanza en general y de la observación en particular	
<b>DURANTE LA OBSERVACIÓN</b>	
Descripción	Reflexiones
<b>Centro:</b> <b>Nombre Observador/a:</b> <b>Fecha y Hora:</b> <b>Descripción del escenario físico (dibujos)</b> <b>Descripción de los actores (quiénes, cuantos)</b> <b>Descripción de eventos</b> <b>Descripción de "clima", relaciones</b> <b>Descripción de la enseñanza, referencia al contenido (qué) y a la forma de enseñar (cómo)/uso de dibujos para fórmulas, gráficos, etc.</b> <b>Gestión del tiempo, uso de recursos de apoyo</b> <b>Descripción del comportamiento de los estudiantes frente a la enseñanza</b> <b>Hora final:</b>	<b>Propias reacciones</b> <b>Propios marcos de interpretación, expectativas, creencias</b> <b>Cuestiones que llamen la atención, incidentes "críticos"</b>
<b>DESPUÉS DE LA OBSERVACIÓN</b>	
Conversaciones informales con actores Aquí sobre todo aclarar dudas que hayan surgido durante la observación	

## **Anexo 16: Guión entrevistas a docentes**

### ▪ Visiones, modelos, ideas acerca de la docencia en general

¿Qué significa para ti ser profesor?

¿Qué visión tenías antes y cuál tienes ahora acerca de la enseñanza?

¿Qué visión tenías antes y cuál tienes ahora acerca del hecho de ser profesor?

¿Cómo te imaginabas antes la docencia, qué expectativas, miedos, proyecciones, etc. tenías acerca de ella?

¿Esa visión es cercana/lejana a la que tienes ahora, a lo que haces ahora? ¿Por qué? (háblame de cómo es ahora)

¿De dónde surge tu visión de ser profesor?

¿En qué concepciones, visiones se basa?

¿Qué o quiénes han influido en ello, por qué?

### ▪ Planificación y ejecución de la docencia

Explícame, descríbeme:

- Cómo planificas tus clases
- Las metodologías que empleas
- Cómo evalúas los aprendizajes
- Cómo te relacionas con tus estudiantes, que clima promueves en el aula

¿Qué haces exactamente durante tus clases? Dame ejemplos

¿Cómo promueves el aprendizaje de tus estudiantes?

¿Cómo te das cuenta de que tus estudiantes están aprendiendo?

¿Cómo te das cuenta de que hay un tópico en particular que les cuesta aprender a tus estudiantes?

### ▪ Conocimiento base para la enseñanza

¿Qué conocimiento/s, estrategias y representaciones necesitas para enseñar tu asignatura que consideras fundamentales para que los estudiantes aprendan?

¿Qué necesitas saber de los estudiantes para que éstos tengan un aprendizaje efectivo?

¿Qué otros elementos de tu docencia consideras relevantes para que los estudiantes aprendan?

¿Cómo has desarrollado este conocimiento, estas destrezas pedagógicas? (describe).

- Visiones, ideas acerca de la propia docencia

¿Cuáles son los aspectos que más te preocupan de tu docencia?

¿Qué aspectos positivos, negativos y por mejorar vez en ella?

¿Qué problemas afrontas en tu docencia, cómo los solucionas?

- Formación para la docencia

¿Qué aspectos de la enseñanza consideras que son fundamentales para formar a los profesores de enseñanza media?

**Anexo 17: Guión grupos – focales con estudiantes**

## ▪ Visiones, modelos, ideas acerca de la docencia

¿Qué es para ti aprender?

¿Cómo es un profesor ideal?

¿Qué es lo que más valoras de un profesor?

## ▪ Ejecución de la docencia

Explícame, descríbeme:

Qué hace el profesor “x” durante sus clases

Qué hace para ustedes entiendan

Cómo explica, da clases

En qué medios/recursos se apoya

¿Crees que este profesor prepara sus clases? ¿Por qué?

¿Qué tipo de relación establece con los estudiantes?

¿Qué ambiente se genera en su clase?

¿Cuáles son las cosas que le preocupan a este docente?

¿Qué valoraciones haces de su docencia? ¿Qué aspectos falta por mejorar?